

## Educação escolar munduruku e a produção do currículo de linguagens: ideias preliminares para a construção de um currículo emancipador<sup>1</sup>

### Munduruku school education and language curriculum production: preliminary ideas for building an emancipating curriculum

Ytanajé Coelho Cardoso<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Amazonas  
ytanajecardoso@gmail.com

Amanda Ramos Mustafa<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Amazonas  
mustafa.amanda@gmail.com

Hellen Cristina Picanço Simas<sup>4</sup>  
Universidade Federal do Amazonas  
hellenpicanco@ufam.edu.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é refletir sobre a relação entre a educação escolar munduruku e a produção do currículo de linguagens. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental. Os documentos analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, aldeia Kwatá, município de Borba; as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A perspectiva teórica central está assentada na ideia de conhecimento-emancipação, de Boaventura de Souza Santos (2006), amparada pelos estudos do currículo de Tomaz Tadeu da Silva (2005). Os resultados apontam que um currículo escolar indígena emancipador implica a adoção de conteúdos da realidade do próprio povo indígena e a doção da experiência do pensamento ocidental inscrito nos documentos oficiais que orientam a educação escolar, como um todo, e a educação escolar indígena.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil.

**Palavras-chave:** educação escolar munduruku; currículo de linguagens; emancipação.

**Abstract:** the purpose of this essay is to reflect on the relationship between munduruku school education and the production of the language curriculum. It is a documentary research. The documents analyzed were: the Political-Pedagogical Project of the Ester Caldeira Cardoso State School, Kwatá village, Borba municipality; the Intercultural Curriculum Matrices of Reference for Elementary and Secondary Education (2014) and the Common National Curricular Base (BNCC, 2017). The central theoretical perspective is based on the idea of knowledge-emancipation, by Boaventura de Souza Santos (2006), supported by studies of the curriculum of Tomaz Tadeu da Silva (2005). The results indicate that an emancipating indigenous school curriculum implies the adoption of contents from the reality of the indigenous people themselves and the addition of the experience of Western thought inscribed in the official documents that guide school education, as a whole, and indigenous school education.

**Keywords:** munduruku school education; language curriculum; emancipation.

## Introdução

Os munduruku estão situados em três Estados: Pará, Amazonas e Mato Grosso. Este trabalho limita-se aos munduruku do Amazonas e, de maneira mais específica, aos munduruku do Município de Borba, localizados às margens do Médio Rio Madeira, na Terra Indígena Kwatá-Laranjal, homologada em 2001. Sua população conta com 3.926 (DSEI<sup>5</sup>, 2019) pessoas, distribuídas às margens dos rios Canumã, Mari-Mari e Mapiá. Embora a Demarcação pertença aos limites geográficos do município de Borba, o fluxo populacional é mais intenso entre as aldeias e o município de Nova Olinda do Norte.

O primeiro registro do contato entre os munduruku e os europeus ocorreu em 1678 (SANTOS, 1995, p. 7), desde então, sua cultura vem sofrendo influência da cultura dominante. No caso dos munduruku do Amazonas, esse contato foi tão desproporcional a ponto de ocasionar a perda de sua língua étnica, a língua munduruku. Resta, atualmente, apenas uma falante, Ester Caldeira Cardoso, com cem anos de idade, da aldeia Kwatá. Junto com a língua, grande parte dos traços socioculturais também deixaram de existir, como o sistema de clãs, as pinturas corporais e a crença na mitologia munduruku em favor da mitologia cristã.

Embora muitos traços tenham deixados de existir, a identidade munduruku vem sendo ressignificada ao longo da história. Se antes eles tinham vergonha de se afirmarem indígenas por conta da estigmatização de sua cultura, a partir das políticas afirmativas legitimadas pela Constituição de 1988, os munduruku passam a reivindicar reconhecimento e, por conseguinte, passam a fazer de sua identidade uma bandeira de luta, cuja projeção alcança os mais diversos campos: da política, da saúde, da educação, dentre outros. E é no campo da educação que este trabalho se inscreve, a procura de entender sua dinâmica.

O objetivo deste artigo, portanto, é refletir sobre a relação entre a educação escolar munduruku e a produção do currículo de linguagens, tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo no contexto da cultura

---

<sup>5</sup> Distrito Sanitário Especial Indígena.

munduruku. Uma dessas mudanças consiste na adoção da educação escolar, que passou a fazer parte do cotidiano dos povos indígenas. Vale destacar que a educação escolar foi introduzida de maneira impositiva, tendo sido iniciada pelos missionários. O que havia, na verdade, era uma “educação para o indígena”, como bem destaca Bartolomeu Melià (1979, p. 43). Resultado de uma série de reivindicações por parte dos povos indígenas – apoiados por antropólogos, linguistas, pesquisadores em geral, intelectuais e, até mesmo, missionários – a educação escolar passou a dialogar, cada vez mais, com a perspectiva dos povos indígenas.

O diálogo dos povos indígenas com a educação escolar acabou por resultar em alguns eventos importantes no campo educacional. Além dos documentos de abrangência nacional, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual abre espaço para a temática indígena na escola, conforme a Lei 11.645/2008, há os documentos mais específicos. No caso destes, temos as *Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio* (doravante Matrizes Curriculares Interculturais) – que orienta a educação escolar indígena no Estado do Amazonas – e o *Projeto Político-Pedagógico* da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, primeira escola estadual entre os munduruku, emancipada em 2016, isto é, deixou de ser anexo de outra escola. Nesse sentido, o *corpus* desta reflexão preliminar é constituído de três documentos: o *Projeto Político-Pedagógico* da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso (doravante PPPI), as *Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio* e a *Base Nacional Comum Curricular*. Abordaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por ser um documento normativo da educação nacional com o qual o currículo escolar munduruku deverá dialogar, uma vez que a BNCC reconhece a modalidade de Educação Escolar Indígena e contempla a ideia de uma educação intercultural para os povos indígenas.

Inicialmente, analisaremos o PPPI, de maneira a explicitar seu processo de construção e as dificuldades no seu aperfeiçoamento. Em seguida discutiremos as Matrizes Curriculares Interculturais e a maneira pela qual os componentes curriculares da área de linguagens estão sendo deliberados no PPPI. Na sequência, refletiremos sobre as noções de competências e habilidades, dispostas na BNCC, e de como essas noções dialogam com o texto do PPPI e com o texto das Matrizes Curriculares Interculturais. Por fim, apresentaremos uma alternativa de efetivação do diálogo intercultural nas práticas pedagógicas da escola munduruku, limitadas à área de linguagens.

A versão mais atual do *Projeto Político-Pedagógico* foi disponibilizada pela gestora da escola, em dezembro de 2019. Nesse período, ocorreu a Primeira Etapa do Curso de Língua Munduruku, do Projeto Ya’õ Etabêg (Projeto Língua Viva), do qual fazemos parte como coordenação. O Curso iniciou no dia 06 de dezembro de 2019 e terminou no dia 12 de dezembro de 2019, período em que pudemos conversar com a gestora da escola, uma vez que o curso foi realizado na própria escola. Nesse curto espaço de tempo, foi possível realizar uma breve etnografia do contexto escolar dos munduruku.

Este estudo será aqui apresentado nas seguintes seções: a primeira seção procura destacar o contexto atual da educação escolar indígena munduruku. A segunda seção aborda os três documentos que constituem o *corpus* desta investigação. A terceira seção, para além do diagnóstico do sistema escolar indígena, apresenta uma possibilidade de abordagem dos textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku. Por fim, em considerações finais, apresentamos as conclusões a que chegamos com o estudo etnográfico.

## **Educação escolar munduruku: o atual contexto**

Há pelo menos cinco décadas que a educação indígena e a educação escolar indígena vêm sendo debatidas no Brasil, resultando em algumas conquistas em termos de garantias constitucionais e em termos de pesquisas. Inúmeras dissertações e teses vêm apresentando diagnósticos da educação escolar indígena:

limitações na formação do professor (SIMAS, 2009); falta de material didático compatível com a realidade sociocultural do povo indígena (RUBIM, 2011); exclusão escolar ocasionada pela ausência de escolas (SILVA, 2016), entre outras dificuldades. Em grande parte, são esses os problemas diagnosticados por pesquisas no campo da educação escolar indígena. Mas, para esses novos contextos em que os currículos específicos da educação escolar indígena já começam a ser experimentados, é preciso propor alternativas de organização dos conhecimentos a serem explorados.

Analisaremos esse novo contexto sob a perspectiva da teoria crítica. Boaventura de Souza Santos (2002, p. 23) entende a teoria crítica como “toda a teoria que não reduz a ‘realidade’ ao que existe”. É com esse olhar que tentamos interpretar a realidade de um grupo étnico, cujas inclinações discursivas transitam entre um imaginário cultural tradicional e o imaginário da globalização, numa relação aparentemente paradoxal, entretanto extremamente necessária.

Basta observar o Processo Seletivo para Professor Indígena, da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, orientado pelo Edital nº 03/2019-2020, publicado em 23 de dezembro de 2019, para percebermos o quanto a cultura indígena mudou em virtude da necessidade de se interagir com outras culturas, com outras lógicas, ou, em um plano mais filosófico, com outro ser. O citado Edital é resultado de amplas discussões, que procuraram potencializar a figura do professor indígena no âmbito escolar, sobretudo aqueles profissionais melhor qualificados do ponto de vista da educação acadêmica. O quadro 2 (Critérios de Pontuação), do Edital em estudo, estabelece essa hierarquia: i) Licenciatura Plena no componente curricular de acordo com a formação; ii) Diploma de curso de pós-graduação em nível de Doutorado no componente curricular de acordo com a formação; iii) Experiência profissional na função de professor no componente curricular de acordo com a formação. Esses são os critérios mais importantes para a seleção de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isto é, critérios comuns à seleção de professores de qualquer instituição de ensino no país.

A necessidade de se apropriar das estratégias de outras culturas tem levado, cada vez mais, os professores indígenas a uma reflexão crítica sobre a ideia de cultura, que é, em certa medida, mascarada por um argumento de natureza estruturalista, negligenciando assim, os processos criativos e inventivos das sociedades humanas. Nesse sentido, em termos de seleção de professores, considerou-se preferível seguir a trajetória daquilo que já tem resultados concretos na história da humanidade: o estudo escolar e acadêmico. Em nosso entendimento, não há outro caminho para atravessar a história e poder narrá-la conforme a percepção das sociedades estigmatizadas, dos povos que não tiveram vozes por não terem instrumentos adequados de combate à desigualdade social e ao preconceito.

O Edital nº 03/2019-2020-SEDUC/AM, portanto, aponta para essa nova realidade dos povos indígenas, no meio dos quais a concorrência para uma vaga de professor vem aumentando significativamente. Numa proporção um pouco menor, vem se destacando, no campo intelectual, escritores e artistas indígenas, figuras importantes, em tempo atuais, no processo de discussão do currículo escolar, os quais se apropriam da organização e estrutura do pensamento não indígena para aprimorar seu próprio modo de organização social. Não que esteja ocorrendo uma substituição de paradigma, mas sim a ressignificação de um paradigma por outro, pois, doravante, a sociedade indígena não deixará de se utilizar desses procedimentos de inserção nos diversos campos da atuação profissional. Os procedimentos podem ser os mesmos da cultura dominante, mas o conteúdo deverá ter como ponto de partida a realidade dos povos indígenas, tanto do passado quanto do presente, sem deixar de manter o diálogo, é evidente, com o sistema de pensamento não indígena.

No contexto específico do povo munduruku do Amazonas, o processo seletivo já se estabeleceu enquanto tradição, assim como a educação escolar, assim como a figura do professor, assim como a concorrência a cargos públicos nos campos da política, da saúde, da educação. É constatável que o paradigma

ocidental já permeou o modo de vida dos munduruku, entretanto também é possível identificar que há uma inclinação do povo em querer ressignificar o imaginário indígena utilizando esses mesmos paradigmas ocidentais, no interior dos quais a escola funciona como principal meio de ressignificação e do diálogo com os processos de globalização, sendo o professor figura estratégica dessa mediação. E o critério de legitimação do professor tem se tornado cada vez mais exigente, pois, com o advento da perspectiva segundo a qual quanto mais letramento, quanto mais formação acadêmica e quanto mais título o professor tem, mais condições ele possui de promover uma aula com qualidade. Daí a proposição do Edital nº 03/2019-2020-SEDUC/AM para seleção de professores da educação escolar indígena: um meio ocidental para promoção de um pensamento indígena.

O grande problema dessa relação é que, ao que parece, a promoção do pensamento indígena sob a perspectiva do conhecimento-emancipação não está progredindo como deveria, o que progride ainda é o conhecimento-regulação, que tem como fundamento a reprodução do pensamento hegemônico ocidental. É, nesse sentido, que consideramos interessante a perspectiva do pós-moderno de oposição, desenvolvida por Sousa Santos (2002), pois vai além de uma crítica do sistema hegemônico, ela procura fazer a crítica da crítica, sendo a autorreflexão uma forma de não negligenciar preconceitos velados. E essa autorreflexão pode ser exercida tanto por parte da ciência ocidental quanto por parte da ciência indígena. Por ciência indígena, entende-se os conhecimentos adquiridos por meio da interação do homem com a natureza, ao longo de milênios de observação e experimentação da terra, da água, dos animais, dos vegetais, e, num plano mais filosófico e metafísico, da experimentação da ideia de deus. Atualmente, o pensamento indígena também tem se valido da técnica da escrita para registrar seus conhecimentos.

Para o povo indígena, a autorreflexão é necessária, pois possibilita questionar até que ponto o pensamento indígena atual – sobretudo aquele orientado pela regulação academicista e pelo essencialismo velado das secretarias de educação – está sendo levado a mascarar o discurso contra o qual tanto as políticas indígenas se insurgiram: o discurso integracionista. De certa forma, o Edital nº 03/2019-2020-SEDUC/AM não deixa de remeter a esse contexto. Fosse a palavra integracionismo utilizada com sentido de integrar os povos indígenas à unidade da diversidade do país, talvez não fosse tão nociva dentro de uma política de inclusão. Ocorre que a história mostrou que o tipo de integração que se propunha, desde o período colonial, não respeitava sequer a diversidade sociocultural do Brasil. Atualmente, a Constituição de 1988 assegura esse respeito.

Valéria Weigel, em sua obra *Escolas de branco em malocas de índio* (2000), produto de sua tese de doutorado, descreve, no contexto do povo Baniwa, como o pensamento ocidental determinou os rumos da educação escolar para o povo Baniwa no século XX, um retrato não muito diferente do que aconteceu com diversos povos do Brasil. Felizmente a *educação para o indígena* (educação integracionista) foi superada pela *educação escolar indígena* atual (educação emancipacionista), no entanto a herança daquela ainda permeia boa parte desta nas aldeias indígenas, como é possível constatar em alguns diagnósticos.

Em se tratando dos munduruku, Lucas Furtado (2015) apresenta esse diagnóstico em sua dissertação. Uma das conclusões a que chegou foi que a proposta de educação intercultural no contexto munduruku não está clara para os professores. Não estando clara, a dificuldade para formular uma educação escolar indígena compatível com a ideia de emancipação prejudica o processo pedagógico da escola. Daí que Lucas Furtado (2015) lança cinco propostas, uma das quais é a promoção do debate a respeito da educação intercultural munduruku. Há, portanto, a necessidade desse debate nas escolas indígenas munduruku, pois, conforme observação durante a pesquisa etnográfica, há pouco estímulo para o debate pedagógico nas aldeias, resultado, possivelmente, da ausência de lideranças intelectuais indígenas no campo educacional.

É verdade que, nessas duas últimas décadas, o povo munduruku presenciou a formação de inúmeros professores. No âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, pelo Projeto Pirayawara,

formaram-se, em 2002, cerca de cinquenta professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo *Programa de Pedagogia Intercultural*, da Universidade do Estado do Amazonas, graduaram-se, em 2014, cerca de dez professores indígenas para atuarem como professores e pedagogos. Em 2018, a Universidade Federal do Amazonas, por meio do *Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígena Munduruku* graduou em torno de trinta professores. Embora este quadro seja positivo para a história educacional dos munduruku, fato é que o ritmo com que o povo munduruku produz seus intelectuais engajados na construção do currículo escolar próprio não segue o mesmo ritmo com que são formados os professores.

## **Os desafios do currículo escolar munduruku: a relação entre o PPPI, as Matrizes Curriculares Interculturais e a BNCC.**

Antes de adentrarmos no PPPI, é importante apresentar a escola em que este documento está sendo construído.

Em 2016, a Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso foi elevada à categoria de escola indígena, antes era apenas um anexo de outra escola estadual localizada no município de Borba-AM. Foi a primeira escola estadual indígena a se estabelecer entre os munduruku, o que, do ponto de vista histórico, é muito recente. Com o advento da escola, também veio a expectativa de que os munduruku poderiam concluir o Ensino Médio e, quem sabe, adentrar no ensino superior, ou mesmo, tornar-se um profissional respeitado em alguma área do conhecimento. Não se pode ignorar o fato de que a escola engendrou a percepção de que o melhor caminho para a emancipação é a educação escolar, tornando-se consenso entre os povos indígenas a necessidade dessa modalidade de educação, de maneira que é possível observar que muitas comunidades estão responsabilizando, cada vez mais, a escola pela educação dos filhos, assim como acontece na maioria das escolas da sociedade ocidental. Nesse aspecto, as sociedades indígenas acabam reproduzindo o mesmo problema da educação ocidental: atribuir à escola um papel que cabe, também, à família. A questão que surge frente a esse cenário é identificar até que ponto a educação indígena está sendo negligenciada em favor da educação escolar indígena. Devemos prezar pelo equilíbrio.

A Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso não possui um diretor, o que há é a figura do gestor ou gestora. A designação exata, conforme a terminologia que consta no cadastro da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, é *assessor de gestão de escola indígena*, que é um cargo de confiança outorgado pela SEDUC-AM, com aval do cacique geral do rio Canumã<sup>6</sup>. A condição de diretor exige efetivação no cargo de professor<sup>7</sup>. Além de um gestor, a escola conta com três auxiliares de serviços gerais, contratados pela Prefeitura do Município de Borba, por meio de empresa terceirizada: essa é uma parceria entre Estado e Município. Além de auxiliares de serviços gerais, os servidores também atuam como merendeiros. Quanto à estrutura física, a escola conta com seis salas de aula, uma sala de professores, uma diretoria, dois banheiros e uma cozinha. A sala dos professores também funciona como uma biblioteca.

Interessa destacar que a escola possui uma Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), que, desde sua criação, esteve inadimplente por falta de prestação de contas. Talvez a falta de prestação de contas deva-se à falta de experiência e de instrução por parte dos associados, uma vez que a APMC surge como algo novo na realidade do povo munduruku. Atualmente, o processo de prestação de contas está quase

---

<sup>6</sup> A Terra Indígena Kwatá-Laranjal abrange dois grandes rios, o rio Canumã e o Rio Mari-Mari. Cada um desses rios possui um cacique geral.

<sup>7</sup> Somente em 2019 é que surgiu, por meio de concurso público para professor indígena da rede estadual de ensino, o primeiro professor efetivo da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso.

concluído. Referenciar esse fato é importante porque mostra em detalhes a estrutura escolar e, como isso, pode se desdobrar em uma política de promoção da cultura munduruku.

Desde seu início, a Escola Indígena Ester Caldeira Cardoso funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Em se tratando do ano letivo de 2020, ficou estabelecido, para o turno da manhã, quatro turmas de Ensino Fundamental regular: duas turmas de 6º Ano, uma turma de 7º Ano e uma turma de 8º Ano. No turno da tarde, ficou estabelecido mais quatro turmas, uma do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio: uma turma de 9º Ano, uma turma de 1º Ano, uma turma de 2º Ano e uma turma de 3º Ano. No turno da noite, funcionam duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fase II, na modalidade de ensino presencial: uma turma de 6º e 7º Ano e outra de 8º e 9º Ano. Também no turno da noite funcionam três turmas do Ensino Médio regular mediado por tecnologia: 1º, 2º e 3º Anos. Estas duas últimas modalidades de ensino – EJA e Ensino Médio regular mediado por tecnologia – não obedecem às *Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio*, uma vez que seu currículo segue o padrão do currículo de educação do Estado, sem compromisso com a realidade sociocultural dos povos indígenas.

Quanto ao *Projeto Político-Pedagógico* da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, as raízes de sua construção remontam ao Projeto Kabia'rá (1999-2004), uma extensão do Programa Pirayawara, da Secretaria de Educação do Amazonas, que tinha como finalidade formar professores indígenas. Desde então, os professores passaram a ter contato recorrente com a ideia de um projeto dessa natureza e com a ideia de uma educação intercultural, conforme explicita o texto do PPPI.

Durante a execução do Projeto PIRAYAWARA procuramos desenvolver em nossas ideias uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, comunitária e de qualidade de acordo com nossas necessidades e anseios, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 e demais textos legais que garantem, asseguram e regulamentam o desenvolvimento da educação escolar indígena em terras indígenas (PPPI, 2015, p. 4).

Podemos observar que os termos diferenciada, intercultural, específica, bilíngue e comunitária estão presentes no discurso do PPPI e que vão dialogar, como mostraremos adiante, com o texto das Matrizes Curriculares Interculturais e com o texto da BNCC. O conceito de intercultural, que abrange todos os outros, suscita a expectativa de que os professores indígenas já saibam a maneira pela qual essa relação entre conhecimentos se manifesta. Entretanto, o tempo reservado às deliberações dos professores munduruku sobre o fazer intercultural parece não ter sido suficiente para o surgimento de propostas que tornem clara a maneira pela qual esse fazer intercultural pode ser exercitado, com sucesso, em sala de aula. Lucas Furtado (2015) faz uma etnografia interessante do processo de construção do PPPI e dos desafios do fazer intercultural, ouvindo os professores e compreendendo suas limitações no campo educacional. Na ocasião, a escola ainda não tinha se emancipado e os professores discutiam o projeto. Furtado não aborda o PPPI na perspectiva da Matriz Curricular Intercultural, porque esta ainda não havia sido adotada pela Escola Indígena Ester Caldeira Cardoso.

Apesar de haver modestos ensaios orais de aulas interculturais em sala de aula, quando um professor se utiliza de contação de histórias dos antepassados munduruku, não existe a organização de textos escritos que traduzam uma educação intercultural, o que dificulta bastante um dos objetivos centrais do currículo escolar, em especial do currículo de linguagens: o aprimoramento da leitura e da escrita, tanto da língua portuguesa quanto da língua étnica, sendo que para esta última a abordagem deve seguir uma metodologia de ensino de segunda língua.

No caso da língua munduruku, dos dezessete objetivos para a formação do aluno que a escola deve promover, conforme PPPI, um chamou nossa atenção. O último objetivo diz que a escola pretende formar “alunos que tenham sua principal identidade, que é sua língua munduruku” (p. 14). É preciso dizer que, apesar de a língua munduruku – em especial a fala – do Amazonas ter sido extinta, existe uma farta documentação dessa língua, em cartilhas, teses, dissertações e livros. Além disso, a língua munduruku ainda é falada por quase todos os munduruku do Pará, o que deixa viva a esperança da revitalização linguística entre os munduruku do Amazonas, e a Escola Ester Cardoso deixa em evidência sua inclinação para o diálogo como os munduruku do Pará, visto que ela se tornou um importante espaço das políticas linguística que vêm ocorrendo na Terra Indígena Kwatá-Laranjal.

De acordo com o PPPI (p. 20), um de seus objetivos específicos é “garantir assessoramento técnico e a contratação de linguistas para o trabalho de revitalização da língua indígena munduruku oral e escrita”. Ocorre que, atualmente, a Escola Ester Cardoso está sendo palco do Projeto Ya’õ Etabêñ (Projeto Língua Viva)<sup>8</sup>. Uma das metas desse projeto consiste em contratar professores fluentes em língua munduruku para atuarem no assessoramento do ensino da língua étnica na escola. É fato que a nossa anciã<sup>9</sup> da comunidade em estudo, última falante da língua munduruku do Amazonas, com cem anos de idade, já não consegue mais ensinar sua língua étnica, daí a ideia de contratar professores munduruku do Pará, pois lá todos eles falam a língua munduruku. Portanto, uma possibilidade do sucesso no aprimoramento do currículo de linguagens do PPPI depende do êxito na contratação de professores fluentes em língua munduruku.

É perceptível que uma das políticas orientadoras do PPPI é o projeto de revitalização linguística que o povo empreendeu. Esse projeto implica não somente a revitalização da língua do povo, mas também o diálogo com a memória dos antepassados, que durante séculos foi estigmatizada. Ao longo do PPPI, é recorrente a menção à ao termo “recuperação da memória histórica” do povo munduruku. Essa memória, problematizada a partir das vivências atuais, é o que possibilita pensar em um currículo diferenciado, pois a memória suscita uma série de elementos identitários que distingue a cultura munduruku de outras culturas: a língua, o território, a mitologia, os movimentos culturais, o sistema econômico e engenharia tradicionais, a organização social, a visão da floresta enquanto santuário, elementos fundamentais para a construção de um currículo propriamente munduruku, tendo em vista que, conforme Tadeu da Silva (1999, p. 150), “o currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade”.

É certo que o PPPI já avançou significativamente no direcionamento teórico geral do seu texto, mas quando, na página 21, passa a tratar das Matrizes Curriculares Interculturais, há apenas o espaço em branco reservado à área de linguagem. Nesse aspecto o currículo não avançou, e é compreensível o porquê. Em 2015, quando o texto do PPPI foi modificado pela última vez, as Matrizes Curriculares Interculturais tinham acabado de ser aprovadas e como a escola ainda não tem um corpo permanente de professores, ficou mais difícil manter a discussão para a construção e conclusão do texto do PPPI. Somente no final de 2019 é que

---

<sup>8</sup> O Projeto teve início em 2016 e é resultado de uma parceria entre o povo munduruku do Amazonas, o povo munduruku do Pará, a Fundação Nacional do Índio e a Universidade Federal do Pará. A última reunião o correu em dezembro de 2019, quando foi realizada a Primeira Oficina de Língua Munduruku, ministrada pela professora Gessiane Lobato Picanço, linguista da UFPA, com assessoria de Celso Tawé Munduruku, professor munduruku do Pará. A Oficina ocorreu na Escola Ester Cardoso e contou com a participação de quarenta alunos, dentre os quais se incluíam estudantes do ensino básico, lideranças e uma maioria de professores munduruku, de diversas aldeias da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Por conta da pandemia do COVID-19, todos os trabalhos, os do Projeto e os da Escola, ficaram parados.

<sup>9</sup> Atualmente, a anciã Ester Caldeira Cardoso é a última falante da língua munduruku do Amazonas. No ano de 2020 tinham restado apenas duas, mas Cecília Moreira Munduruku, nascida em 1919 e uma das últimas falantes da língua étnica, vai a falecer em 2020, com cem anos de idade.

a escola, sob nova gestão, encaminhou o PPPI ao Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas para orientações. O documento ainda não retornou à escola.

A área de linguagens do PPPI é um assunto bastante interessante por, pelo menos, três aspectos. O primeiro se deve ao fato de trabalharmos com ênfase no currículo de linguagens, dentro do qual se incluem conteúdos que vão desde a alfabetização até os textos de literatura mais complexos. O segundo aspecto é a limitação do currículo a alguns setores da área de linguagens, como é o caso da carência de discussões sobre a literatura e sobre os multiletramentos, os quais precisam entrar na pauta do currículo. O terceiro aspecto encontra-se na atenção que o PPPI dá ao projeto de revitalização da língua munduruku e às políticas de valorização identitária, em torno das quais o currículo de linguagens pode atuar como uma ferramenta de promoção cultural e linguística.

Atualmente, a escola, mesmo sem o PPPI concluído, já opera com os cinco componentes curriculares da área de linguagens, dispostas na Matriz Curricular de Referência: Língua Indígena; Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Arte, Cultura e Mitologia; Língua Estrangeira; Práticas Corporais e Esportivas. Entretanto, dentro da discussão da área de linguagens, não há um direcionamento nos conteúdos que devem ser abordados, não há materiais de leitura que possam subsidiar uma aula de uma hora ou uma sequência didática. Seria grande a contribuição se houvesse um livro didático ou paradidático em que o professor pudesse se embasar para fazer relações do texto lido com a realidade sociocultural dos estudantes, assim como tem nas escolas não indígenas. A esse respeito, já organizamos, em outro trabalho (CARDOSO, 2017), uma lista de textos, dos mais variados gêneros do discurso, no sentido de apresentarmos alternativas de procedimentos metodológicos para o planejamento de uma aula intercultural, como demonstraremos na terceira seção deste artigo.

Resta saber o que dispõe a Matriz Curricular Intercultural e de como esse documento orienta a educação escolar indígena, sobretudo no que diz respeito ao currículo de linguagens.

A partir da gestão atual, iniciada em primeiro de abril de 2019, a escola vem tentando promover o diálogo intercultural no âmbito da prática pedagógica. Um exemplo disso foi a I Feira de Ciências, ocorrida em julho de 2019. Os professores levaram os estudantes a produzirem arte a partir das tintas naturais, a refletirem sobre a culinária tradicional e seus benefícios para a saúde, a confeccionarem produtos de limpeza – como o sabão – com materiais retirados da natureza. Essa iniciativa deve-se ao fato de os munduruku estarem deixando de utilizar produtos naturais em favor dos industrializados. Já se observa que alguns preferem comer carne enlatada do que comer o peixe fresco do rio. Ao invés de suco natural, o refrigerante ganha preferência. Biscoitos recheados industrializados e salgadinhos passam a ser consumidos cada vez mais, impulsionando o estabelecimento de pontos<sup>10</sup> de comércio na aldeia. Enfim, a vida dos munduruku vem mudando substancialmente e cabe à escola problematizar esse fenômeno.

Essas ações de conscientização estão previstas nos componentes curriculares das Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio (2014), que a Escola Ester Caldeira Cardoso passou a aderir apenas em 2019. O currículo da escola, portanto, tem como base essas matrizes, as quais seguem, por sua vez, em se tratando de áreas do conhecimento, o mesmo padrão estabelecido na Base Nacional Comum Curricular, diferenciando nos componentes curriculares. No Ensino Fundamental, são dez componentes curriculares distribuídos em quatro áreas do conhecimento. No Ensino Médio, são quinze componentes curriculares distribuídos em quatro áreas do conhecimento. *Formas próprias de educar: oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais* é um componente isolado, que não se enquadra dentro de nenhuma área no esquema da matriz curricular, embora possa estabelecer diálogo com todas as áreas por meio da interdisciplinaridade.

---

<sup>10</sup> Há quatro pontos de comércio na aldeia Kwatá.

A título de melhor visualização, destaco o quadro com as áreas e seus respectivos componentes curriculares, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Quadro 1** – Áreas e Componentes Curriculares das Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Componente curriculares</b>
Linguagens	Língua indígena
	Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais
	Arte, Cultura e Mitologia.
	L. Estrangeira
	Práticas Corporais e Esportivas
Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais
Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas
Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena
	Geografia e Contextos Locais
Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer, e Expressões Culturais	
<b>ENSINO MÉDIO</b>	
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Componentes curriculares</b>
Linguagens	Língua Indígena
	Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais
	Arte, Cultura e Mitologia
	L. Estrangeira
	Práticas Corporais e Esportivas
Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais
Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais
	Física e Conhecimentos Tradicionais
	Química e Conhecimentos Tradicionais
Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena
	Geografia e Contextos Locais
	Sociologia e Estudos Específicos
	Filosofia e Interfaces Culturais
	Direitos Indígenas
Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer, e Expressões Culturais	

**Fonte:** Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas do Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Adaptação feita pelo autor.

Baseado nessas matrizes é que o Projeto Político-Pedagógico da Escola Ester Caldeira Cardoso está sendo elaborado pelos próprios professores munduruku. A última versão do Projeto, de 2015, tem quarenta e cinco páginas e há uma lacuna na seção que trata dos componentes curriculares. Como já foi mencionado, atualmente o PPPI encontra-se sob análise do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI-AM).

Em relação ao Quadro 1, o Ensino Fundamental já está em vigência no sistema da SEDUC, mas é possível apontar uma série de incompatibilidades quanto aos componentes curriculares previstos na Matriz e os componentes que são oferecidos, de fato, na Escola Ester Cardoso. Nesse sentido, para os anos de 2020 e 2021, serão oferecidos os seguintes componentes curriculares, conforme o Quadro 2:

**Quatro 2** – Componentes Curriculares da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso previstos no resultado do processo seletivo para professor indígena, divulgado em 10 de fevereiro de 2020.

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Componente curriculares</b>
Linguagens	Língua indígena (uma professora)
	Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais (um professor)
	Arte, Cultura e Mitologia (um professor)
	L. Estrangeira (sem professor)
	Práticas Corporais e Esportivas (um professor)
Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais (dois professores)
Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas (uma professora)
Ciências Humanas	<b>História</b> (dois professores)
	<b>Geografia</b> (um professor)
Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer, e Expressões Culturais (uma professora)	
<b>ENSINO MÉDIO</b>	
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Componentes curriculares</b>
Ciências da Natureza	Física (uma professora)

Fonte: Adaptação própria, a partir da convocação nº 6, do processo seletivo para área indígena 2019-2020.

Observando o Quadro 2, é possível apontar uma série de incompatibilidades em relação às propostas das Matrizes do Quadro 1. A primeira delas está relacionada às terminologias dos componentes curriculares *História e Historiografia Indígena* e *Geografia e Contextos Locais*, as quais, no Quatro 2, vêm apenas como *História* e *Geografia*. Nesse aspecto específico, a Matriz não está sendo respeitada. Outra incompatibilidade é a não disponibilização de professores para o componente curricular *Língua Estrangeira*, que deveria ser Inglês ou Espanhol, a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental. O que mais chamou nossa atenção foi a não

disponibilização de vagas para as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas do Ensino Médio. O que ocorrerá é a distribuição de todos os componentes curriculares para os professores, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, até completarem sua carga horária de vinte horas semanais. Assim, mesmo que o professor tenha passado no processo seletivo para ministrar aula de Práticas Corporais e Esportivas, ele também será orientado a ministrar Formas Próprias de Educar. Em síntese, dependendo do planejamento da gestão escolar, cada professor poderá ministrar dois ou mais componentes curriculares. O ideal seria que cada professor ministrasse o componente para o qual ele tem formação.

O que resta fazer é levar essas observações ao Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas, de modo que possa analisar e realizar possíveis encaminhamentos para o aperfeiçoamento do currículo escolar. A própria gestão da Escola Ester Caldeira Cardoso não consegue compreender com clareza o motivo dessas incompatibilidades, o que acaba dificultando o planejamento curricular. Essa falta de clareza está relacionada à dificuldade de se realizarem encontros pedagógicos de gestores das escolas indígenas, sobretudo por conta do aspecto geográfico, cujos deslocamentos constituem grandes desafios. Mas é de grande importância a realização desses encontros, pois é o momento de os profissionais da educação escolar indígena levarem suas reivindicações às secretarias, tanto do Estado quanto do Município de Borba, no caso dos munduruku do Amazonas.

Em se tratando do conteúdo dos componentes curriculares, a dificuldade é ainda maior. A educação indígena prescinde de dispositivos do modelo ocidental, uma vez que adquire os conhecimentos na vivência do dia a dia por meio da oralidade, com o pai, com a mãe, com os avós, com os colegas parentes em interação com a natureza. Diferente da educação indígena, a educação escolar indígena necessita da escrita, sem a qual fica inviável pensar na adoção de um paradigma emancipatório. É consenso, entre os povos indígenas, a imprescindibilidade da escrita, mas é bastante criticável, ainda, o fato de a maioria dos materiais didáticos, sobretudo os livros didáticos e paradidáticos – com os quais os professores e estudantes indígenas têm contato – trazerem conteúdos não relacionados ao contexto dos povos indígenas. Grande parte dos materiais utilizados pelos professores são os livros didáticos do ensino regular não indígena. Quanto aos livros paradidáticos, quase a totalidade dos que se encontram na escola – na sala dos professores, que funciona como biblioteca – dizem respeito aos conhecimentos ocidentais mundiais. Na Escola Ester Caldeira Cardoso, talvez os únicos livros paradidáticos disponíveis relacionados ao contexto munduruku sejam *Kwatá-Laranjal: história e reconquista da terra* (2002) e *Canumã: a travessia* (2019). O primeiro, organizado por professores do Programa Pirayawara, narra a história de luta do povo munduruku do Amazonas, desde o começo do século XX, o segundo é uma produção literária, primeiro romance indígena do Amazonas, de um escritor munduruku e autor do presente artigo.

Em Cardoso (2017), já foram apontados alguns caminhos para a adoção desses livros paradidáticos, denominados de textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku. Isto é, Cardoso reúne quinze textos, dos mais diversos gêneros do discurso: monografia, dissertações, teses, romances, relatos, cartas e até mesmo cartilha. O que faltou foi explicitar melhor a maneira pela qual esses textos podem ser abordados em uma aula de cinquenta minutos. O tempo também é um outro problema, pois segue o modelo da maioria das escolas não indígenas. Já se cogitou a ideia de que cada componente curricular fosse ministrado no decorrer de um turno de aula. Assim, uma parte da aula poderia ser dedicada à exposição do conteúdo, à leitura dos textos ressignificáveis, à reflexão em sala de aula. A outra parte do tempo poderia ser dedicada à interação com os conhecimentos práticos do dia a dia, cuja documentação do conhecimento observado poderia servir para reflexão nas aulas posteriores, sempre no sentido de aperfeiçoar a leitura e a escrita. O problema é que existem componentes que possuem apenas uma hora semanal por série, como é o caso de Práticas Corporais e Esportivas, Sociologia e Estudos Específicos, Sociologia e Interfaces Culturais e Direitos Indígenas. Nesse caso, professores de outros componentes curriculares podem ser incumbidos de ministrarem estes também,

conforme haja disponibilidade em sua carga horária a ser cumprida na sala de aula. Ressalta-se que o professor tem vinte horas semanais a serem cumpridas, sendo dezesseis horas em sala de aula e quatro de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP).

Em se tratando do embasamento teórico da Matrizes Curriculares Interculturais, o documento segue na linha da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia de Projetos. Ambas as propostas procuram desenvolver a educação escolar a partir das especificidades de cada realidade sociocultural e socioeconômica, com planejamento de ações para uma educação escolar transdisciplinar, interdisciplinar e intercultural, na mesma linha do que prevê a Base Nacional Comum Curricular.

Não foi sem luta que os povos indígenas do Brasil conseguiram conquistar o direito de ter uma educação diferenciada contemplada em um documento da importância da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017. Logo no início, a BNCC apresenta as dez competências gerais da Educação Básica, sendo que a nona competência se coaduna com a ideia de um currículo que valoriza as identidades dos grupos sociais, mesma ideia defendida no PPPI e nas Matrizes Curriculares Interculturais. Assim, conforme a Base, a nona competência é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 10).

O diálogo constitui palavra-chave de uma educação intercultural indígena. A palavra diálogo possui diversas acepções, pois ela não só aponta para uma interação entre interlocutores, em um determinado período, mas também aponta para a interação dos vários campos discursivos com os vários contextos históricos. Isto é, a valorização da identidade indígena é resultado de uma série de outros discursos emergentes que se insurgiram em resposta às tentativas de negação da importância da diversidade étnica. Em relação aos discursos emergentes, temos: o discurso de revitalização linguística; o discurso acadêmico indígena; o discurso literário indígena; o discurso medicinal indígena; enfim, uma série de discursos que se desdobram em ações de resistência e de valorização da diversidade cultural.

Além da competência geral citada, a BNCC (2017, p. 17) prevê que à Educação Escolar Indígena precisam ser asseguradas as “competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino”. É fato que o currículo indígena já foi reconhecido e materializado na Matriz Curricular Intercultural, o que não podemos dizer é que a prática do currículo intercultural em sala de aula está funcionando com sucesso, sobretudo porque os recursos didático-pedagógicos ainda são bastante escassos, prejudicando as estratégias metodológicas a serem adotadas.

Quanto às competências e às habilidades conceituadas na BNCC, espera-se que elas sejam aperfeiçoadas conforme o currículo de cada povo. No caso específico do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, o desenvolvimento dessas competências e habilidades precisam encontrar amparo na criatividade do professor. O professor criativo, conforme definição do PPPI (2015, p. 37), “é aquele que está sempre criando novas estratégias ou maneiras de ajudar o conhecimento dos alunos dentro ou fora da sala

de aula e que possa valorizar cada vez mais a sua cultura”. Consideramos que um professor criativo ajuda a formar alunos também criativos. Essa definição tem respaldo da segunda competência geral da BNCC (2017, p. 9), cujo texto orienta para o exercício da criatividade, juntamente com a reflexão, análise crítica, imaginação, formulação e resolução de problemas com base no conhecimento das diferentes áreas.

É no sentido do aprimoramento dessas competências e habilidades que propomos os textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku. São textos que podem despertar a curiosidade e a criatividade reflexiva do aluno com base em conteúdos de seu próprio contexto histórico, geográfico, linguístico, sociocultural e econômico. Em CARDOSO (2017), encontra-se reunido um conjunto constituído de quinze textos ressignificáveis, dos mais variados gêneros: dois relatos, dois romances, duas monografias, um livro de cartas, uma cartilha, cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Cada texto pode suscitar uma série de discussões em sala de aula e se desdobrar em atividades que visem desde a compreensão do nosso sistema alfabético, tanto da língua portuguesa quanto da língua munduruku (habilidade EF01LP01, da BNCC) até a apropriação crítica de processos de pesquisa e busca de informação por meio da cultura das redes digitais (habilidade EM13LGG704).

Selecionamos apenas um texto ressignificável para demonstrar como podemos desenvolver, no aluno, essas competências e habilidades a partir de conteúdos contextualizados com a realidade social e histórica do povo munduruku. Além disso, a estratégia é que o conteúdo seja explorado de maneira interdisciplinar e intercultural.

### **Sugestão de atividades: aplicação de um ensino interdisciplinar e intercultural**

A título de demonstração dessa dinâmica com os textos ressignificáveis ao currículo escolar, adota-se como exemplo a obra *Dossiê Munduruku: uma contribuição para a história indígena da Amazônia Colonial* (1995), organizada por Francisco Jorge dos Santos. O livro reúne quarenta e duas cartas escritas pelos colonizadores. A primeira carta data de 1774 e a última data de 1803. Qualquer uma dessas cartas daria para explorar conteúdos dos diversos componentes curriculares. Pela ordem de organização, destaco a carta doze: “Carta do Administrador de Oeiras, Manoel Pereira de Faria, ao Governador do Pará. Oeiras, 30 de setembro de 1793”.

Ilmo. Ex.<sup>mo</sup> Snr.

Remetto agora na canoa, que vai buscar o Cabo, o resto do arroz, que cá tinha ficado, como já participei a V. Ex.<sup>a</sup>, que ás cento, e desesete alqueires, como tambem trinta e quatro arrobas, e vinte e sinco libras de algodão, que he pertencente ao mesmo Arrozal.

Vai a copia da Guia das Avaliações das Rossas dos moradores Indios, que se não pude fazer mais cêdo, por se acharem dispersos por varios lugares, no mesmo Districto os donnos das mesmas Rossas, com o medo q. conceberão do Gentio [Munduruku].

Deos Guarde a Ex.<sup>a</sup> por m.<sup>bs</sup> annoz. Oeiras 30 de setembro de 1793.

D. V. Ex.<sup>a</sup> Reverendo súbdito = Manoel Pereira de Faria (SANTOS, 1995, p. 45).

Este texto é um registro histórico de como eram as relações entre os munduruku e os colonos e de como estes enxergavam aqueles. O título da carta já remete tanto ao aspecto histórico quanto ao aspecto geográfico. O documento também traz uma ortografia diferente da que adotamos hoje, pois naquela época pouquíssimas pessoas dominavam o alfabeto. Palavras como “remetto”, “sinco”, “cêdo”, “Districto”, “Deos” e “annoz” podem subsidiar um ensino baseado na história da nossa ortografia e de como ela foi sendo adotada pelos povos indígenas, num esquema de oposição entre um alfabeto antigo e um alfabeto atual, aprimorando as várias competências e habilidades dispostas na BNCC.

A exploração dos sentidos das palavras “arroba”, “libras”, “Rossas”, “Gentio” e “Índios” é sobretudo interessante para apresentar a história do contato entre povos por meio das palavras. As datas constituem elementos riquíssimos a serem explorados no componente de História e Historiografia Indígena, uma vez que foi escrita vinte cinco anos após os primeiros contatos dos colonizadores com os munduruku, ocorrido em 1768. Nesse período, todos os munduruku falavam apenas sua língua étnica e já eram conhecidos pela aguerridão com que tratavam os chamados “pariwát” (não munduruku), daí o medo expresso na carta quando se fazia referência aos munduruku. Nesse sentido, nos componentes Língua Indígena e Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais, além de se estudar a língua em sua estrutura, poderia se estudar, também, a história da língua étnica e da língua portuguesa, seguindo os princípios da interculturalidade apreendida na Matriz Curricular Intercultural. Ao fazer isso, os professores estarão colocando em prática uma “política linguística em prol das línguas indígenas a serviço da qual a escola estará atuando” (SIMAS, 2016, p, 143).

Após a exploração do texto, o professor pode solicitar, aos alunos, a documentação de uma narrativa tendo como base os discursos dos avôs, lideranças, contadores de história, entre outros atores sociais, os quais deverão ter a liberdade de narrar as histórias em suas próprias casas ou narrá-las em sala de aula, conforme deliberação do professor junto à gestão da escola. O objeto dessa documentação poderá se desdobrar em uma produção escrita ou oral por parte do estudante. A ideia é estimular a criatividade do estudante a partir do contexto local, sem deixar de considerar, é claro, os conhecimentos ocidentais. Essa experiência já ocorreu, e com sucesso, no âmbito do Projeto Kabia’rá (extensão do Programa Pirayawara), iniciado em 1999 e concluído em 2004. Sendo um projeto de formação de professores indígenas, estes foram orientados a ouvirem as histórias dos antepassados, contadas por Ester Caldeira Cardoso e Antônia Cardoso Munduruku. Essas histórias possibilitaram a produção do livro *Kwata-Laranja: história e reconquista da terra*, citado anteriormente. É uma herança deixada pelos ancestrais.

Após documentação de narrativas orais e de sua historicização, a escola poderia promover a produção em sala de aula. Para o Ensino Fundamental, a ênfase pode ser dada à fixação da ortografia, ao enriquecimento do repertório lexical, aos sentidos que a história atribui a um determinado termo, à relação entre a natureza e as várias possibilidades de ilustrá-la em texto escrito. Já no Ensino Médio, a escola poderia dar ênfase para a produção dos mais variados gêneros textuais e sua utilização em seus contextos sociocomunicativos de uso, pois, conforme Eni Orlandi (2013, p. 275) – ao tratar da escola indígena – é o acesso aos diferentes discursos “que permite compreender o poder, a religião, a sobrevivência etc. ao mesmo tempo em que põe, estruturalmente, em relação, as diferentes culturas”. Orlandi está se referindo aos

discursos dos campos político, administrativo, técnico, científico, religioso. Não se pode deixar de referenciar o campo literário, o qual vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões sobre educação escolar indígena, com maior ênfase na área de Linguagens. O campo jurídico também merece destaque, tanto que possui um componente curricular específico, na área de Ciências Humanas do Ensino Médio, intitulado Direito Indígena.

Nesse processo de interação entre conhecimentos, o professor tem a árdua tarefa de meditação sobre o diálogo que esses textos ressignificáveis estabelecem com a história e com os vários campos discursivos. É necessária responsabilidade e dedicação ao ofício de ensinar. Responsabilidade e dedicação com a reflexão sociológica, antropológica, biológica, linguística, histórica, sobretudo por meio da leitura intensa da natureza e dos textos teóricos, didáticos, paradidáticos, bem como por meio do exercício da escrita.

Cabe então, na esteira do conhecimento-emancipação, falar de um professor emancipador. O professor indígena deve se reconhecer como um professor emancipador, cuja ação no âmbito escolar possa mediar a interação dos estudantes com os conhecimentos diversos. Como já apontou Paulo Freire (2002), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, comprometimento, liberdade, autoridade, saber escutar, curiosidade. O professor emancipador, portanto, deve manifestar essas características para poder conduzir com êxito o currículo da Educação Escolar Munduruku.

## **Considerações finais**

Apesar de a educação escolar munduruku já ter dado um passo importante em direção ao conhecimento-emancipação, é preciso reconhecer que ainda há uma série de ajustes a serem feitos, sobretudo na prática curricular. Mas, para isso, é necessário fomentar o debate qualificado entre os profissionais da educação escolar indígena, aprimorando as críticas e apontando possibilidades didático-pedagógicas que levem o estudante a exercer sua criatividade na construção de um projeto comprometido com a valorização social, cultural, etnolinguística e territorial dos povos indígenas, conforme apregoam o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Ester Caldeira Cardoso, as Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos contribuem para a organização do conhecimento indígena no currículo de cada grupo étnico.

Em relação aos munduruku do Amazonas, diversos estudos acadêmicos já diagnosticaram as dificuldades da educação escolar, sobretudo no espaço da aldeia Kwatá, uma das principais da Terra Indígena Kwatá-Laranjal. Contudo, pouco se tem proposto em termos de estratégias de planejamento do currículo escolar. Não existe uma produção didática específica para as escolas indígenas, muito menos para escolas de cada etnia, uma vez que estas, em termos históricos, só recentemente passaram a fazer parte da realidade munduruku. Deixando claro que a escola indígena atual é aquela que conquistou certa autonomia, não mais aquela sobre a qual imperava a ideologia missionária e catequista.

Um dos grandes desafios da educação escolar munduruku é a proposição dessas estratégias de planejamento curricular. Ensaiar essas ideias implica um exercício exaustivo de reflexão, cujo diálogo do

pensamento indígena com o pensamento ocidental é fundamental para alcançarmos o conhecimento-emancipação. Nesse sentido, cabe, sobretudo, ao professor o papel de fomentar a discussão educacional nas comunidades, ouvindo as vozes dos anciãos, das lideranças, dos jovens e se apropriando da experiência do pensamento ocidental estruturado na Base Nacional Comum Curricular, baseada nas ideias de competência e de desempenho, que deverão ser aplicadas à realidade sociocultural, econômica e geográfica do povo munduruku.

A proposta dos textos ressignificáveis ao currículo escolar munduruku é uma tentativa de ampliar o debate sobre as metodologias de abordagem dos conteúdos, que deve estar assentada na realidade prática dos estudantes, cujos conhecimentos apreendidos possam fornecer, ao longo da vida, ferramentas que promovam um “conhecimento prudente para uma vida decente”, consoante o paradigma de Boaventura de Souza Santos (2002, p. 74). Partindo dessas ideias é que investimos na problematização e aperfeiçoamento do currículo de linguagens da Educação Escolar Munduruku, pois os documentos que analisamos, enquanto objeto deste artigo, também se inclinam a essa mesma perspectiva.

## Referências

AMAZONAS. Edital nº 03/2019-2020, da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/processo-seletivo-simplificado-pss-2019/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Convocação nº 06**, do processo seletivo para professor atuar em área indígena 2019-2020. Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Manaus: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, 2014.

BELEZA, Adalberto Rodrigues *et al.* **Kwata-Laranjal, história e reconquista da terra**. Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Canumã: a travessia**. Manaus: Editora Valer, 2019.

\_\_\_\_\_. O currículo de linguagens na educação escolar munduruku: estratégias de planejamento. In: **Revista Amazonida**. n. 02, v. 02, p. 04-30, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4342>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Lucas Antunes. **A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku**. 2015, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010. Características gerais dos povos indígenas. Rio de Janeiro, 2010.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

**Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Ester Caldeira Cardoso**. Organização dos/as Professores/as Munduruku: Borba/Am, 2015.

RUBIM, Altaci Correa. **Identidade dos Professores Indígenas e Processo de Territorização/Manaus-AM**. 2011, 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, 2015.

SANTOS, Francisco Jorge dos (Org.). Dossiê Munduruku: uma contribuição para a história indígena da Amazônia Colonial. **Boletim Informativo do Museu Amazônico**, v. 5, p. 1-103, 1995.

SILVA, Antonia Rodrigues. **Concepções e práticas da Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões**. 2016, 269 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, 2016.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Desafios da construção da Matriz Curricular para as Escolas Indígenas do Amazonas. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges et al. **Ensino de Línguas numa Perspectiva Intercultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguar de Monte-Mor**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de Branco em Malokas de Índio**. Manaus: Edua, 2000.

*Submetido: 04/06/2020*

*Aceito: 09/11/2021*