



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE

LUANNA CARDOSO OLIVEIRA (POVO ARAPIUN)

**ENTRE MUNDOS: AS PROPOSIÇÕES E IMPLICAÇÕES QUE EMERGEM DOS
ESTUDOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**SANTARÉM – PA
2025**

LUANNA CARDOSO OLIVEIRA (POVO ARAPIUN)

**ENTRE MUNDOS: AS PROPOSIÇÕES E IMPLICAÇÕES QUE EMERGEM DOS
ESTUDOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/Rede Educanorte da Universidade Federal do Oeste do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Coorientador: Prof. Dr. Zair Henrique Santos

**SANTARÉM – PA
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Oliveira, Luanna Cardoso.

Entre mundos: as proposições e implicações que emergem dos estudos de educação escolar indígena / Luanna Cardoso Oliveira. - Santarém-PA, 2025.
184fls.: il.

Tese (Doutorado) Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Santarém, 2025.

Orientação: Luiz Percival Leme Britto.

Coorientação: Zair Henrique Santos.

1. Educação. 2. Educação escolar indígena. 3. Identidade. 4. Educação Indígena. I. Britto, Luiz Percival Leme. II. Santos, Zair Henrique. III. Título.

UFOPA Campus Rondon

CDD 23.ed. 371.82



Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa)



ATA

Nº 31

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Pgeda Doutorado em Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Luanna Cardoso Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, da Linha de Pesquisa “Saberes, Linguagem e Educação”, do Polo Santarém.

Em 21 de agosto de 2025, às 9 horas, por meio de videoconferência através do link: <https://meet.google.com/ppr-asap-ayv>, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Luanna Cardoso Oliveira, pela apresentação da tese intitulada “Entre mundos: as proposições e implicações que emergem dos estudos de educação escolar indígena”. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do Pgeda, pelos docentes: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Presidente) e pelos membros: Profa Dra. Luciana Gonçalves de Carvalho (PPGSND/Ufopa, avaliador externo); Profa. Dra. Luciana Barroso Costa França (PPGAA/Ufopa, avaliador externo), Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de (Couto PPGE/Ufopa, avaliador externo) e Prof. Dr. Idemar Vizolli (Pgeda/UFT, avaliador interno) Após a apresentação da discente, foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondida às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer APROVADA. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, examinadores e discente.

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
(Orientador - Presidente)

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
Data: 25/08/2025 20:34:0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Profa Dra. Luciana Gonçalves de Carvalho
(Ufopa, membro avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIANA GONCALVES DE CARVALHO
Data: 25/08/2025 21:22:31-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>





Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educanorte
Polo Santarém (Ufopa)



Profa Dra. Luciana Barroso Costa França
(Ufopa, avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
LUCIANA BARROSO COSTA FRANÇA
Data: 26/08/2025 12:46:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hegos Ritor Froes de Couto
(Ufopa, avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
HERGOS RITOR FROES DE COUTO
Data: 27/08/2025 16:12:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Idemar Vizolli
(UFT, membro avaliador interno)

Documento assinado digitalmente
IDEMAR VIZOLLI
Data: 27/08/2025 11:32:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luanna Cardoso Oliveira
(Pgeda - Discente)

Documento assinado digitalmente
LUANNA CARDOSO OLIVEIRA
Data: 25/08/2025 21:03:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Santarém-PA, 21 de agosto de 2025.



LUANNA CARDOSO OLIVEIRA (POVO ARAPIUN)

**ENTRE MUNDOS: AS PROPOSIÇÕES E IMPLICAÇÕES QUE EMERGEM DOS
ESTUDOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/Educanorte da Universidade Federal do Oeste do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Conceito:

Data de Aprovação ____/____/____

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Orientador)
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de Couto
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Prof.^a Dr.^a Luciana Gonçalves de Carvalho
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Prof. Dr. Idemar Vizolli
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Prof.^a Dr.^a Luciana Barroso Costa França
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Para Manu e Cássio, por esperarem por tantos e longos anos.

AGRADECIMENTOS

Sou resultado da Lei de Cotas, das Políticas de Ações Afirmativas, do Movimento indígena da região, da educação pública e gratuita situada no meio da Amazônia. A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) transformou minha vida. Através da universidade pude projetar e materializar meu futuro, da minha família, e de tantos outros com que poderei contribuir como docente. Sou grata por todas as oportunidades proporcionadas. Viva à luta dos movimentos sociais! Vida longa à educação pública!

Não darei conta de externar minha gratidão a todos os envolvidos nesse processo; por isso, agradecerei a pessoas específicas, que vivenciaram diretamente os impactos do doutorado em minha vida.

Ao meu querido orientador, amigo e grande professor, agradeço por seus incentivos, paciência e por compartilhar seus conhecimentos comigo ao longo desses anos. Professor Luiz Percival é uma das pessoas mais generosas que conheço, por indagar as coisas como elas são, nos ensinando a olhar não apenas nossos objetos de estudo com mais rigor e criticidade, mas a olhar o mundo de forma crítica e humanista.

Ao meu conterrâneo e coorientador, professor Zair Santos, agradeço pelos conselhos, orientações e conhecimentos partilhados. Obrigada por nos ensinar a alinhar conhecimento acadêmico com solidariedade e perseverança. Em um espaço como a universidade, é importante aprendermos sobre humildade, e o professor Zair é um grande exemplo disso.

À minha amiga Juçara, que trilhou esse caminho comigo, agradeço pelas palavras de carinho e incentivo. Nós conseguimos! Nunca esquecerei das suas palavras naquela ligação, quando passei no concurso. Espero brevemente direcioná-las a você.

Às minhas amigas Marília, Patrícia e Raquel, pelas palavras de incentivos para que vencesse o medo e a angústia dos longos dias difíceis. Agradeço a generosidade e acolhida. Vocês foram cruciais para eu chegar aqui.

Aos professores Valdomiro e Euricléia, agradeço a compreensão, acolhida, conselhos e incentivo para que pudesse concluir minha pesquisa.

Aos meus alunos, por me ensinarem a conciliar rigor e generosidade em minhas aulas. Por me ensinarem a *ser* professora.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa Lelit, agradeço a parceria de sempre, parceria que não se limita à universidade.

A minha avó, Dalva, e minha mãe, Elane, agradeço por tudo que fizeram por mim, pelo apoio, por compreenderem minhas ausências, a saída precoce de casa e inquietude de vida. Deixar-me seguir meus sonhos foi a maior demonstração de amor que vocês me deram. Muito obrigada, ‘mães’!

Ao meu pai, *in memoriam*; queria que soubesse que deu tudo certo, apesar das poucas vivências. Eu nutria esperanças de ajudá-lo, não deu tempo, e eu sinto por isso.

Aos meus sogros, agradeço o apoio inestimável, pelas palavras afetuosas, por compreenderem meu ‘cansaço mental’ e me impulsionarem a concluir o doutorado.

Ao movimento indígena da região do baixo Tapajós, especialmente meu povo Arapiun, aldeia Nova Vista, agradeço pelas lutas que me antecederam e criaram as oportunidades de que tive o privilégio de usufruir; e, hoje, posso fortalecê-las.

Ao meu companheiro, parceiro de vida, Cássio, agradeço por tudo, por sempre acreditar no meu potencial, até quando eu duvidava. Obrigada pela dedicação, pelas palavras de encorajamento, pelo apoio, pelo amor manifestado de tantas formas. Quando pensava em desistir, mesmo cansado, sentava-se ao lado e fazia companhia, carinho, conversando e me fortalecendo.

À Manu, minha filha, por encher minha vida de alegria e doçura. Você é a pessoa mais amorosa e gentil que conheço. Agradeço por você existir e pelo privilégio de ser sua mãe.

Kuekatureté penhé arã! (Muito obrigada a todos!)

RESUMO

A educação escolar indígena (EEI) tem um longo processo histórico. Mais que isso, a luta histórica pela afirmação dos povos originários e participação ativa na vida social seja dentro ou fora de seus territórios ultrapassam os séculos. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as discussões sobre EEI ampliaram-se de forma significativa, tanto juridicamente quanto academicamente. No âmbito jurídico, o direito à educação escolar na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada foi potencializado por uma série de leis, portarias, resoluções e normativas. Na produção acadêmica brasileira, nota-se a expansão contínua de estudos desenvolvidos nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1990. Na área da educação, os estudos sobre EEI se diversificam, sendo recorrentes temáticas sobre: o movimento histórico da EEI no Brasil, reflexões sobre os avanços, desafios e burocracias na consolidação dos direitos adquiridos, relatos de experiências sobre “escolas diferenciadas e interculturais”, “currículo diferenciado”, materiais didáticos e articulação dos conhecimentos. Considerando a extensa produção acadêmica, o processo histórico marcado por profundas tensões e contradições, buscamos investigar como as produções propõem os conceitos de EEI e o diálogo entre a cultura indígena e a ocidentalidade na perspectiva da educação. Nosso estudo visa a contribuir para o aprofundamento da reflexão conceitual do processo da EEI, não se limitando à reprodução do que está posto dentro da produção bibliográfica brasileira no campo estudado, mas indagando-a. As buscas por essas produções deram-se, primeiramente, por palavras-chave específicas ao campo e foram se ampliando ao longo do levantamento. Organizamos um corpus de estudo composto, especificamente, por artigos publicados em periódicos interdisciplinares, nas áreas da educação e antropologia, dentre outras. Através de duas categorias, analisamos e identificamos as proposições mais frequentes, denominadas de recorrências (R), e as proposições esporádicas, denominadas dissonâncias (D). Expomos os modos como os conceitos são apresentados nas produções e suas principais implicações conceituais. A partir de nossas análises, observamos que as produções propõem EEI de forma diversificada; sobre o conceito de educação indígena (EI), há certo consenso nas proposições. Em relação ao diálogo entre a cultura indígena e ocidental, quando mencionado nas produções, é colocado de maneira fragmentada e superficial, apresentado como uma parte, um complemento nas produções; com raras exceções, essa questão é tomada como um todo.

Palavras-chave: Educação. Educação escolar indígena. Educação Indígena. Identidade.

ABSTRACT

Indigenous school education (EEI) has a long historical process—more than that, the historical struggle for the affirmation of indigenous peoples and their active participation in social life, whether within or outside their territories, spans centuries. After the promulgation of the Federal Constitution of 1988, discussions about EEI expanded significantly, both legally and academically. In the legal sphere, the right to school education from an intercultural, bilingual, specific, and differentiated perspective was strengthened by a series of laws, ordinances, resolutions, and regulations. In Brazilian academic production, there has been a continuous expansion of studies developed in the most diverse areas of knowledge, especially from the second half of the 1990s onward. In the field of education, studies on EEI have diversified, with recurring themes such as the historical movement of EEI in Brazil, reflections on advances, challenges, and bureaucracies in the consolidation of acquired rights, accounts of experiences regarding “differentiated and intercultural schools,” “differentiated curriculum,” teaching materials, and the articulation of knowledge. Considering the extensive academic production and the historical process marked by deep tensions and contradictions, we seek to investigate how these works propose the concepts of EEI and the dialogue between indigenous culture and Western perspectives in education. Our study aims to contribute to deepening the conceptual reflection on the EEI process itself, not limiting itself to reproducing what is established within the Brazilian bibliographical production in the studied field but rather questioning it. The searches for these works were initially conducted using keywords specific to the field and were expanded throughout the research. We organized a study corpus specifically composed of articles published in interdisciplinary journals in the fields of education and anthropology, among others. Through two categories, we analyzed and identified the most frequent propositions, called recurrences (R), and the sporadic propositions, called dissonances (D). We present the ways in which the concepts are addressed in these works and their main conceptual implications. From our analyses, we observed that the works propose EEI in a diversified way; regarding the concept of indigenous education (EI), there is a certain consensus in the propositions. As for the dialogue between indigenous and Western culture, when mentioned in the works, it is presented in a fragmented and superficial manner, as a part or complement in the works, with rare exceptions where this issue is taken as a whole.

Keywords: Education. Indigenous school education. Indigenous education. Identity.

SUMÁRIO

1 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NOTAS INTRODUTÓRIAS	
.....	11
1.1 Contextualizando o problema	15
1.1.1 “Novos tempos e velhos dilemas”!.....	17
1.2 Estratégias de investigação	21
1.2.1 Sobre o Levantamento Bibliográfico.....	23
1.2.2 Sobre a definição do <i>Corpus</i> de Pesquisa.....	24
1.2.3 Sobre as definições das Categorias de Análises	27
2 SITUANDO A QUESTÃO HISTÓRICA E TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	28
2.1 O Quadro da Educação Escolar Indígena no Brasil	28
2.2 Que dizem os Documentos que Regem a EEI?	34
2.3 Educação, Escola e Povos Indígenas – “Vozes De Referências”	39
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR TRADICIONAL OCIDENTAL E A IDENTIDADE INDÍGENA: REFLEXÕES INICIAIS	51
3.1 Identidade: Como Se Constitui? E A Identidade Indígena?	51
3.2 A Crítica à Escola Tradicional Ocidental e os Modelos de EEI: Caminhos para uma Escola “Verdadeiramente Indígena?”	55
3.3 “Uma Escola Verdadeiramente Indígena”: Esboço de uma Crítica	62
4 CALEIDOSCÓPIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EEI	66
4.1 Que se propõe sobre os Conceitos de Educação Escolar Indígena e Educação Indígena nas Produções	66
4.1.1 Sobre as recorrências e dissonâncias nos conceitos de educação escolar indígena e educação indígena	67
4.1.2 Recorrências e dissonâncias na EEI: algumas observações sobre as proposições	72
4.1.2.1 Recorrências	72
4.1.3 Os primórdios da dicotomia conceitual EEI e EI e seus impactos: A recorrência 6 (R6).....	79
4.1.4 Das dissonâncias na EEI.....	88
4.2 Que se propõe sobre a relação entre a Cultura Indígena e Ocidental nas Produções	92
4.2.1 Das recorrências na relação entre as culturas	94
4.2.2 Das dissonâncias na relação entre as culturas	107

4.3 Implicações das Proposições Presentes nas Produções para a EEI	111
5 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA (INTERROMPIDA) NA CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ CURRICULAR	118
5.1 A Construção da Matriz Curricular para as Escolas Indígenas na Região do Baixo Tapajós.....	118
5.2 O Início do Grupo de Trabalho	121
5.3 Implicações e Mal-Estar da Militância	127
5.4 Como está atualmente O GT e a Proposta de Matriz?.....	132
6 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	137
6.1 Para além da Fronteira à Universidade	137
6.2 PSEI, FAIN e IFII: Notas sobre as Políticas da Ufopa para Indígenas	138
6.3 Docência.....	142
6.4 O Ensino de Língua Portuguesa.....	147
6.5 Da Escola à Universidade: é necessária uma Aldeia para um Indígena se Formar .	152
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
7.1 “Porto de Passagem”	159
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A.....	170
APÊNDICE B.....	190

1 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA – rede Educanorte), polo Santarém – Universidade Federal do Oeste do Pará. Está vinculada ao Grupo de Estudos Leitura e Intervenção em Literatura Infantil e Juvenil na Escola – Lelit. Busca-se compreender e problematizar aspectos centrais da Educação Escolar Indígena (EEI), marcada por um processo histórico de profundas tensões, desafios e contradições.

A escola é organizada por “regras”; as aldeias também têm suas regras, suas formas de organização cultural, política e social e, para além, há um volume significativo de leis, resoluções, portarias norteando a EEI. De acordo com Rodrigues (2016, p. 54), a escola “reforça o papel contraditório da educação escolar para os povos indígenas, como elemento facilitador da lógica do capital, ao mesmo tempo, opere enquanto instrumento empoderador, canalizador e facilitador da reafirmação étnica”.

Com a expansão das escolas nas aldeias, especialmente, pós-constituição de 1988, inúmeras experiências foram produzidas, ocasionadas pelas possibilidades de ampliação e articulação de conhecimentos e da cultura, da crítica, da política e empregos assalariados. Tais questões perpassam pelo ganho, pela perda, disputa e imposição de poder, que fazem parte das relações humanas quer seja na língua que falamos quer nos valores que nos apropriamos ou, ainda, na educação escolar que as crianças e jovens receberão.

Os conflitos, a competitividade, as disputas se acirrarão pelo trabalho assalariado que causou grandes mudanças no cotidiano das aldeias. A escola implantada nos territórios mobiliza novas formas de organização, por vezes reforçando as hierarquias locais, inclusive sob o risco de alimentar o autoritarismo (Tassinari, 2001). Pereira e Gomes (2019) abordam a experiência da implementação da escola com o povo Xacriabá e as modificações locais dentro do território no qual não havia outro tipo de trabalho assalariado, além de outras mudanças.

Externo aos territórios indígenas, há os embates com as secretarias de educação, infelizmente abarrotadas de pessoas preconceituosas, que burocratizam a EEI com questões operacionais e administrativas, utilizando-se desses meios para justificar os fins, prevalecendo o aspecto pragmático sob o argumento de que “não tem recurso para isso, não tem recurso para aquilo”. Esse caráter pragmático impacta de modo geral a EEI.

Os pontos geradores de tensão e conflito variam de povo para povo; para alguns, os problemas estão no cerne da escola – educação formal e suas especificidades que se conformam

ou não à educação indígena, ocasionando disputas na escola e na forma de organização de um currículo com que a aldeia esteja em consonância. Tais alterações não são gerais, mas específicas e localizadas. Cada comunidade afetada pela presença influente da escola “tem seus regimes de conhecimento obrigados a dialogar ou a se confrontar com esta. Trata-se, pois, de um espaço respeitado e, muitas vezes, desejado por comunidades” (Oliveira, 2020, p. 33).

As denúncias são recorrentes e exaustivamente relatadas, relacionadas à precariedade das escolas, à formação, contratação e demissão de professores e à incompreensão da EEI como “diferenciada”. Tais questões evidenciam que a “conquista”, “domesticação” e a “apropriação”, termos recorrentes à EEI, estão longe de se consolidar, principalmente por se constituírem de diferentes níveis de processos e demandas – uns lutam para que os conhecimentos de seus povos participem de maneira sistemática e organizada dentro do currículo; outros querem estrutura; outros, melhor formação de seus professores.

Temos observado, com recorrência nos trabalhos que abordam a “educação escolar indígena”, “educação indígena” e “escola indígena”, simplificação dos desafios e problemas nas discussões do campo, resultando em idealizações e, por vezes, equívocos relacionados aos conceitos que, devido ao uso massivo, acabam por esvaziar-se, perdendo a dimensão de seu significado. E quanto dessas concepções manifestam-se dentro das escolas indígenas? Todo processo histórico da educação escolar indígena é permeado por lutas e contradições dentro e fora das aldeias. Negar as tensões, os desafios e os problemas de luta pela educação escolar indígena em prol de idealizações ou de análises desassociadas da realidade, além de inviabilizar as lutas, coloca os povos indígenas em situação de estagnação e folclorização, como se não tivessem impactado nossos modos de vida, cultura e forma de pensar a escola.

Este trabalho tem como finalidade contribuir com o campo de estudo da educação escolar indígena; sua contribuição não se fará pela reafirmação do já dito, mas pela indagação sobre o dito, na tentativa de identificar e demonstrar problemas; considerando o longo e complexo caminho de debates sobre a EEI, entendemos que não se faz EEI a partir de uma vertente, especialmente ao considerar a diversidade étnica, cultural e linguística. Interessa compreender, desde uma perspectiva comprometida com o desenvolvimento da educação escolar indígena, que se propõe sobre EEI, especificamente, a relação das culturas indígenas e ocidental na perspectiva da educação. Nossa tese é a de que as produções no campo da EEI tendem a simplificar, ao abordar de forma superficial, os problemas e desafios entre a cultura indígena e ocidental e os conceitos de EEI e EI. Dentro dos trabalhos, algumas idealizações são recorrentes:

1. “A escola como vilã que está para desorganizar os modos de produção e transmissão de conhecimentos via tradição) – preocupação muito mais dos antropólogos, por exemplo, do que dos indígenas que recorrem à educação escolar” (Cohn; Santana, 2016, p.61);
2. O processo de ‘conquista’, ‘ressignificação’, ‘domesticação’ e ‘apropriação’ da escola pós-constituição, como luta vencida, ignorando o vínculo histórico e inalterável dessa instituição. Há escolas indígenas vinculadas ao Estado e geridas e concebidas pelos próprios indígenas? Se nos apropriamos dessa instituição, por que protestamos que a autonomia indígena é ignorada?;
3. A harmonia, convivência, complementação, equilíbrio e a mútua influência entre as culturas, sem hierarquia e sobreposições;
4. Concentração demasiadamente legalista como explicação de EEI.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar como as produções bibliográficas brasileiras propõem os conceitos de EEI e o diálogo entre a cultura indígena e a cultura ocidental.

Seus objetivos específicos são: I. Compreender como os conceitos de educação escolar indígena e educação indígena são propostos nas produções; II. Identificar os conceitos e as tendências teóricas, pedagógicas e epistemológicas que permeiam o campo da educação escolar indígena; III. Reafirmar criticamente o papel da educação escolar na afirmação da identidade indígena; IV. Produzir um quadro de referência de como a cultura indígena e a cultura ocidental (locais e universais) são propostas nessas produções.

O debate sobre educação escolar indígena é denso e tenso, não se esgotando em um artigo ou uma pesquisa; a cada trabalho, abrem-se possibilidades de discussões, principalmente, pelo crescente número de estudos e pela diversidade étnica, que acarreta a diversidade de experiências sobre EEI. Todo o trabalho é permeado de questões que não necessariamente têm ou requerem resposta imediata, mas consiste em um processo de reflexão, por vezes, incômodo. É possível que não haja respostas a determinadas perguntas ou que se levem anos para serem respondidas. Entendemos que este também é o sentido de fazer ciência.

Buscaremos trazer questões que problematizem o campo estudado, concentrando-se no processo de “inquirição” – inquirir de forma minuciosa os aspectos explícitos ou implícitos no texto a partir de um roteiro. Para isso, organizamos um cuidadoso *corpus* com buscas a partir de palavras-chave pertinentes ao campo – educação escolar indígena, educação indígena, cultura indígena, cultura ocidental. Em vez de busca fechada em bases de dados, de recorte temporal e de autores, optamos por analisar de forma significativa os artigos acadêmicos –

embora no decorrer da pesquisa, diferentes gêneros textuais tenham sido considerados. Quanto à autoria, foram considerados autores não indígenas, indígenas e escritos em colaboração.

Almejamos contribuir para o aprofundamento da reflexão conceitual do processo da EEI não nos limitando a reproduções do que está posto pela produção bibliográfica brasileira no campo. Buscamos compreender os modos como vêm se propondo educação escolar indígena, seus conceitos e suas implicações, principalmente, o diálogo entre a cultura indígena e ocidental.

A organização desse texto não é convencional. Optamos por escrever seções independentes que se inter-relacionam tematicamente ao tratar amplamente de EEI, especialmente de um problema dentro do campo. Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, buscamos expor e contextualizar a questão-problema, sua relevância e os aspectos que estamos considerando para aprofundamento da pesquisa; a estratégia de aproximação de enfrentamento do problema e o modo pelo qual se pretende resolvê-lo e o processo de levantamento do material submetido à análise e como buscamos extrair as informações.

Em seguida, apresentamos cinco seções que independem uma do outro. Na seção denominado “Situando a questão histórica e teórica-conceitual da educação, educação indígena e da educação escolar indígena”, fazemos contextualização do tema, apanhado histórico do movimento da educação escolar indígena no Brasil e suas principais delimitações conceituais a partir do que denominamos de “vozes de referência”.

Na seção “Educação escolar tradicional ocidental e a identidade indígena: reflexões iniciais”, buscamos organizar a discussão em torno da construção da identidade que perpassa à questão indígena, especificamente a partir da perspectiva da educação escolar.

Na seção “Caleidoscópio da produção acadêmica brasileira sobre EEI”, apresentamos o que vem se propondo no campo da EEI, especialmente como as produções que compõem o *corpus* de estudo propõem os conceitos de EEI e EI e a relação entre a cultura indígena e ocidental e as suas implicações conceituais.

O texto “Análise de uma experiência (interrompida) na construção de uma matriz curricular” é o relato dos desafios do período que participei dos debates e elaboração da Matriz Curricular para as escolas indígenas da região Baixo Tapajós. Os trabalhos perduraram por quase um ano, mais especificamente entre abril de 2022 a janeiro de 2023.

E, na última seção, “Análise de uma experiência como docente indígena na educação superior”, teço análise das minhas vivências como docente amalgamadas aos desafios e às possibilidades de construção das políticas dentro desta universidade.

1.1 Contextualizando o problema

Quando nos referimos à educação relacionada aos povos indígenas, torna-se relevante compreender e distinguir os dois modelos educacionais – educação indígena e educação escolar indígena – que se fazem presente para as populações indígenas. Luciano (2011, p. 233) entende que tal distinção “pode-se aplicar em situações de contato recente, mas não para casos em que o contato seja de médio a longo prazo, sendo a segunda, a situação da maioria povos indígenas do Brasil”.

Por conseguinte, a educação indígena consiste no desenvolvimento de cada povo de seus sistemas de transmissão e produções dos conhecimentos e dos valores tradicionais “de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem viver e sua perspectiva de futuro” (Luciano, 2013, p. 346). Enquanto isso, a educação escolar indígena refere-se à educação formal, com a correspondente apropriação e transmissão dos conhecimentos científicos e não indígena.

A educação escolar indígena tem longo processo histórico. Mais que isso, reflete a luta histórica de afirmação dos povos indígenas, pelo reconhecimento de sua existência, pela possibilidade de existirem dentro e fora de seus territórios. Ao examinar o movimento pela educação escolar indígena, a partir das produções acadêmicas diversas e dos documentos norteadores, é possível entender os conceitos, as tendências pedagógicas e epistemológicas que moldam os projetos de educação que os povos indígenas buscam construir em seus territórios. Sobretudo, entender os desafios e as contradições que se colocam à consolidação da “escola indígena” e que limitam as possibilidades de uma educação escolar indígena transformadora, libertadora e emancipadora.

Atualmente, a escola é parte da realidade dos povos indígenas, tendo valor significativo nas aldeias, sendo uma das principais reivindicações do movimento indígena: “(quase) todas as sociedades indígenas latino-americanas atualmente convivem com algum tipo de *escola*. Umas a conheceram há quase quinhentos anos; outras, ao longo do processo de expansão capitalista e da sociedade moderna” (Secchi; Prattes, 2015, p. 119). Permanecer no questionamento se deveria ter escola nas aldeias demonstra desconhecimento ou análise superficial do contexto dos povos indígenas, de suas condições, demandas, processos de organização e luta.

De acordo com o Censo Escolar Indígena 2022¹, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 3.541 (1,9%) do total de escolas brasileiras estão localizadas em terra indígena — ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais — e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por intermédio das redes de ensino. Grupioni (2008, p. 13) dá ênfase ao processo de expansão e implementação da educação escolar dentro dos territórios indígenas:

Como instituição, a escola é hoje uma realidade em praticamente todos os grupos indígenas do país. Por variados caminhos, ela se impôs como uma necessidade, e se disseminou amplamente, de tal modo que, a não ser em debates acadêmicos, ela poderia ser vista como uma opção.

De fato, a demanda crescente por escola é uma possibilidade de diálogo intercultural para os indígenas. Hoje, povos indígenas vivem realidade diferente, decorrente não somente da ampliação de escolas, ingresso às universidades, mas pela própria forma de organização do mundo, que impulsionou a necessidade de se envolverem em diferentes esferas para além de seus territórios.

A demanda por escola apresentada por eles e as respostas dela esperada revelam o quanto a educação tradicional não é mais suficiente para dar conta das realidades indígenas contemporâneas, seja na perspectiva do fortalecimento das identidades e culturas, seja na perspectiva de contribuir no empoderamento político para uma relação menos desigual e mais promissora com a sociedade nacional e global (Luciano, 2011, p. 215).

Para Luciano (2011), o desafio atual dos povos indígenas “não é se querem escola, mas como essa escola deve ser para atender as demandas dessas populações” (p. 40). Bartomeu Meliá, por sua vez, destaca que, apesar de todas as contradições, especificamente no que tange à relação da escola e religião — missões religiosas —, há impacto direto nos modos de ser e a cultura indígena, daí que a escola

tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola (Meliá, 1999, p. 15).

Talvez a maior contradição da escola indígena esteja na própria relação dos povos indígenas com a instituição: antes de terem direito a expressar-se, a escola já pairava sobre seus

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar> acesso em junho de 2023

territórios; inclusive, antes mesmo da materialização de seus direitos, incluindo a educação como direito universal – Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; e, após, o direito à diferença, Constituição Federal de 1988 –, a escola estava implementada nas aldeias, e já se falava de uma “educação para índio” (Melià, 1979).

1.1.1 “Novos tempos e velhos dilemas”!

Não há passado glorioso da educação escolar para os povos indígenas, mais ainda, os problemas não só não desapareceram como ganharam novos formatos. A Constituição Federal de 1988, que marca aparente ‘ruptura’ do modelo de escola da prática missionária, civilizatória e integracionista, apontava a necessidade de experiências alternativas de educação, que considerassem a autonomia das comunidades indígenas e a proposição de sua educação escolar: **a diferença** (entre escolas urbanas, do campo); **específica** (própria a cada grupo indígena); **intercultural** (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos universais e indígenas) e **bilíngue** (com a valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional) (Grupioni, 2008).

Coloca-se, ‘oficialmente’, no centro das escolas indígenas, a busca pela articulação e equilíbrio entre culturas – ocidental, colocada como universal, e a indígena –, um dos pressupostos na construção de um modelo de escola diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, em contraposição à perspectiva impositiva. Encontrar equilíbrio entre conhecimentos ocidentais e indígenas no currículo, proporcionar formação a professores indígenas que deem conta da EEI, transformar o espaço escolar em lugar onde as identidades sejam debatidas e, o mais complexo, que os conhecimentos indígenas não sejam complementos, periféricos e caricaturizados – tomando como inspiração o termo utilizado por Benites (2009). Esta não é tarefa simples, é tensa e complexa.

conjuguar a racionalidade científica ocidental com as dos sistemas de saberes indígenas não é tarefa fácil. Somam-se a ela outros aspectos intracurriculares como as ênfases teóricas e metodológicas, os recortes das áreas, a lógica dos conteúdos, a organização disciplinar, as estratégias de avaliação etc. e teremos uma pequena amostra da complexidade e do desafio que envolve a composição dos currículos das escolas indígenas (Secchi; Prattes, 2015, p. 124).

Compreendemos que as produções acadêmicas que apresentam proposições sobre EEI criam entendimentos que podem tanto impulsionar compreensão esclarecedora do contexto dos povos indígenas e das lutas pela educação escolar em consonância com os povos quanto

idealização da superação dos problemas ocasionados pelas políticas integracionistas, considerando a harmonia pós-constituente inexistente.

Os direitos indígenas reconhecidos na Constituição de 1988 são de relevância histórica, mas não podemos deixar de sublinhar as desigualdades, as hierarquias produzidas, nem ignorar os marcadores identitários de raça, classe, gênero tão presentes nesta sociedade e neste tempo.

No imaginário intelectual de quem não estuda profundamente a educação escolar indígena pós conquista de direitos via Constituição Federal de 1988, os povos indígenas vivem uma educação intercultural, respeitando os direitos étnicos, culturais, estudando a história do próprio povo, respeitando os calendários próprios, os conhecimentos tradicionais etc. Mas a realidade diverge deste tipo de pensamento, pois as escolas passam por diversas dificuldades que vão desde a falta de materiais didáticos básicos para o funcionamento das escolas, até o próprio funcionamento e a estrutura da escola que muitas vezes nem existe, sem falar nas dificuldades que são colocadas pelo modelo de ensino e de estrutura curricular das escolas indígenas (Santos; Repetto, 2020, p. 9-10).

Além de causar grande equívoco e esvaziamento de conceitos, que, por estarem postos e difundidos, não precisariam ser entendidos, revistos, refletidos e criticados. O olhar atento, a crítica aguda sobre o que se pesquisa e se publica, especialmente sobre os novos formatos de reproduzir violências seculares, camuflados sob ações e discursos, é indispensável. Uma das características é “o engajamento indigenista em diferentes papéis, não raro com vinculação a algum órgão estatal, organização não governamental ou missionária” (Grupioni, 2008, p. 27).

A superficialidade, a idealização e as contradições encontram-se nos discursos de professores, mas é trivial também nos discursos das lideranças e ativistas indígenas, especificamente da EEI.

Os discursos de professores indígenas, em assembleias, ou mesmo em reuniões do corpo docente das escolas, são de que está sendo realizado o ensino específico, diferenciado e intercultural, mas na prática pedagógica do dia a dia, como docente indígena e não indígena, percebemos a contradição nas falas (Santos; Repetto, 2020, p. 11).

Daí o imperativo de explicitar o que propõem as produções acadêmicas sobre educação escolar indígena, delimitação e definição dos conceitos relacionados à EEI – educação, escola, “escola indígena”, diferenciada, intercultural, bilíngue –, além dos contextos e discursos. O risco do esvaziamento e reprodução massiva dos conceitos impacta concepções e práticas pedagógicas nas aldeias, abrindo margem para práticas e tendências que acolhem visão idealizada e preconceituosa dos povos originários, contribuindo para a folclorização e a estigmatização das populações indígenas.

Grupioni (2008) alerta para o pouco alcance e efeito que as produções acadêmicas sobre EEI nos territórios, nas escolas indígenas e enfatiza a redundância do campo, sem ampliação e problematização do que já existe, desconsiderando o conhecimento acumulado sobre o tema.

Como essa produção tem pouca circulação fora do âmbito acadêmico, ela raramente é apropriada no contexto das experiências de escolarização indígena nas quais se origina; é assim possível perceber que algumas temáticas voltam à tona repetidamente, como que “reinventando a roda” e sem considerar as reflexões já produzidas em estudos anteriores. Manifestando o mesmo processo de falta de diálogo interno ao conjunto dos trabalhos sobre a instituição escolar indígena, essa produção é marcada, em grande medida, pela ausência de debate teórico-metodológico. Uma avaliação sobre o rendimento teórico das questões suscitadas pela escola e pela educação indígena, bem como um balanço das abordagens empregadas nas dissertações e teses realizadas, ainda é uma empreitada a ser enfrentada (Grupioni, 2008, p. 29).

O autor destaca a escassa circulação das pesquisas acadêmicas nas escolas indígenas; as reflexões geradas a partir delas têm falhado na divulgação e problematização dos resultados, prática comum entre pesquisadores, especialmente por aqueles que veem os povos indígenas como espécimes de zoológico ou cobaia. Quanto dessas proposições são “absorvidas e apropriadas” por professores nas escolas? Pela própria circulação desses profissionais em curso superior e formações continuadas, palestras, congressos? Como essas concepções repercutem na educação escolar indígena dentro dos territórios?

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Creio que este seja o maior desafio da política de educação escolar indígena na atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos interrelacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial (Baniwa, 2013, p. 6).

Termos como *intercultural*, conhecimento *versus* saberes; cultura ocidental *versus* cultura indígena, *diferenciada* e *bílingue*, reproduzidos sem reflexão consistente ganham espaço no campo acadêmico e na produção intelectual; e, em consequência, nas proposições elaboradas nas aldeias.

O que, de fato, tais termos significam e por que são utilizados para caracterizar a EEI? Qual a relação dos termos com a EEI? Quem e com que bases cristalizaram tais características? Esses termos, em conjunto, caracterizam a EEI, sendo indispensável seu conhecimento para elaborar propostas, acadêmicas ou pedagógicas e, sobretudo, identificar se estamos construindo uma EEI.

Buscar compreender os modos como o conceito de EEI e a relação entre as culturas se apresentam nas produções do campo da EEI implica perceber a tensão entre dois mundos – o ocidente e o indígena –, que estão imbricados, embora, por vezes, se neguem, se tensionem ou dialoguem; o certo é que estamos na “fronteira”.

O entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como espaço de contato e intercâmbio entre populações, como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena como espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e criatividade (Tassinari, 2001, p. 68).

A ideia de escola como fronteira é terreno fértil para intercâmbio de conhecimentos, de pessoas, de culturas; a dimensão da fronteira produz tensões, conflitos, disputas. Pensar a escola, a partir desse conceito, é colocá-la como espaço em que os conhecimentos e relações interétnicas – sobretudo, pelas diferenças culturais e de concepções vigentes entre os próprios povos indígenas e não indígenas – nem sempre são passivas e harmoniosas, e, embora o diálogo seja o melhor caminho, as sobreposições acontecem, ocasionando a implementação de uma “escola” dissociada dos territórios, impossibilitando o diálogo entre as culturas e conhecimentos, dando espaço para preconceitos, verdades absolutas e contradições.

Por outro lado, apesar de o conceito de fronteira permitir o entendimento dos fluxos culturais, também leva implícito um sentido equidistante entre índios e não índios, despolitizando, assim, a natureza dessa relação. Ainda que não se negue, de alguma maneira se ocultam as hierarquias e as configurações de poder ali presentes. Um poder que regula e controla a forma, os ritmos, os conteúdos e os resultados esperados no processo de aprendizagem. Assim, esse “trânsito de conhecimentos” não se produz em equidade de condições, está mediado pelo ideal ou modelo educativo subjacente a esse conjunto de dispositivos colocados em jogo no espaço escolar (Pérez, 2007, p. 236).

Tais questões não nos fazem inferiores, mas parte de um todo. Não se trata de articulação fácil. Nosso objetivo é exatamente perceber, a partir da literatura sobre a temática, tanto por intelectuais indígenas e não indígenas, como a questão aparece nas proposições de educação escolar indígena, que implicações vêm se produzindo como reflexão teórico-conceitual, que metodologias pedagógicas são propostas nas experiências registradas por essas produções.

O debate educacional está dentro do processo de afirmação identitária e de reconhecimento dos povos indígenas de seus direitos. Embora tal questionamento atravesse a questão indígena, nossa proposta busca compreender do ponto de vista da educação, especialmente dentro da educação escolar indígena.

Cabem, assim, algumas perguntas:

Como as produções bibliográficas brasileiras propõem o conceito de EEI e o diálogo entre a cultura indígena e a cultura ocidental?

A partir dessa questão central, outras surgem:

- Que se diz sobre EEI a partir das proposições analisadas?
- Como a tensão dialética entre a cultura indígena e a cultura ocidental aparecem nas propostas de educação escolar indígena e quais as implicações disso?
- Os conhecimentos indígenas não seriam parte do produto acumulado da humanidade?
- Por que permanecem em uma ordem inferior, à margem?
- Que seria uma escola “**verdadeiramente indígena**”, constantemente discutida por intelectuais indígenas e não indígenas?
- Como se colocam os aspectos da educação indígena – os conhecimentos, os valores, a cultura – dentro da educação escolar, que tem uma lógica e forma de organização padronizada, disciplinar e avaliativa?
- Podem esses conhecimentos indígenas serem escolarizados?
- Qual o lugar do saber da cultura indígena e da cultura ocidental?

1.2 Estratégias de investigação

Assumimos aqui a tentativa de enfrentamento do problema, a que estamos chamando de “inquirição da área”. Em linhas gerais, inquirimos o que se produziu e se vem produzindo sobre o tema a partir de extenso levantamento bibliográfico, de modo a verificar e compreender os conceitos difundidos no campo, os enfoques teóricos e metodológicos que sustentam as proposições no campo da educação escolar indígena, considerando o conhecimento acumulado na área e verificando processos históricos reais (Netto, 2011).

Esse processo de investigação requer aprender a perguntar, duvidar e entender que um texto traz informações implícitas e explícitas cruciais para sua interpretação; é um processo investigativo, de incertezas e dúvidas, visando a contribuir com o avançar do conhecimento.

Não se trata de dizer se está certo ou errado, mas entender **o que se diz? Com que base ou fundamento se diz isso? O que não se diz, o interdito?** sobre as proposições analisadas. Utilizamos como inspiração o “paradigma indiciário”, de Carlo Ginzburg (1989), para contribuir na indagação e interpretação do material. Essa abordagem possibilita identificar e examinar informações a partir de indícios e pistas que estão no entretexto, por vezes imperceptíveis e negligenciáveis. Os autores, ao produzirem seus textos, deixam detalhes, traços de sua individualidade e de afiliações, por vezes, de forma irrefletida (Ginzburg, 1989). Com essa abordagem, foi possível delinear um percurso interpretativo dos conceitos presentes nos estudos.

Buscamos trazer questões para problematizar aquilo que parece absoluto; acreditamos que conseguimos apresentar o problema de forma consistente e demonstrar uma lacuna no campo que precisa de tempo e estudos para superação. Esta pesquisa não traz respostas, mas a tentativa de expor uma lacuna que, embora se apresente como parte de pesquisas, tem sido colocada de maneira fragmentada e superficial, com raras exceções.

São dúvidas e inquietações colocadas não apenas das implicações do objeto com a pesquisadora, mas, especialmente, a partir de sua existência objetiva “que independe da consciência do pesquisador” (Netto, 2011, p. 22). Para ampliar o conhecimento no campo da educação escolar indígena, a apropriação ao máximo dos trabalhos científicos produzidos na área não pode se dar por exclusão, mas por um movimento de superação por incorporação (Martins; Lavoura, 2018).

Tratamos, então, de conhecer e compreender determinado objeto em sua realidade concreta e suas determinações, o que implica “afastar” suposições e superficialidades, estabelecendo a densidade e a coerência sobre o que está colocado; problematizar o que parece fato, reproduzido massivamente, especialmente com o aumento das produções acadêmicas sobre EEI, especificamente a partir dos anos 90.

Autores de referência para EEI (Grupioni, 2008; D’Angelis, 2012; Tassinari, 2001; Luciano, 2011) já apontam sugestões de revisão e avaliação crítica das certezas e dos rendimentos teóricos dessas produções. As reflexões sobre EEI não se desassociam de seu processo histórico complexo, em transformação.

1.2.1 Sobre o Levantamento Bibliográfico

O campo de estudo da EEI, no Brasil, tem estado em ascensão desde os anos de 1990, embora já, em 1978, se produziam pesquisas na temática, coincidindo com o processo de implementação dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. Conforme expandiam-se as escolas nos territórios indígenas, expandiam-se as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, os projetos alternativos e as experiências etnográficas.

Em 2003, Luís Donisete Grupioni publicou inventário de dissertações e teses sobre EEI no Brasil, no período de 1978 a 2002. As áreas que mais concentraram estudos no campo foram a Educação, Linguística e Antropologia. O autor destaca dois trabalhos pioneiros na temática.

O primeiro foi a dissertação de mestrado defendida por Nancy Antunes Tsupal, no Departamento de Educação, em 1978, trabalho no qual foram analisados os processos de educação bilíngue entre os Karajá e Xavante. Três anos depois, a antropóloga Eneida Côrrea de Assis defendia sua dissertação de mestrado em Antropologia, analisando a presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá. Depois desses dois trabalhos inaugurais, nenhuma nova pesquisa surgiu sobre esse tema durante quase uma década, até que em 1990 Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, também na UnB, defendeu dissertação de mestrado em educação sobre as escolas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Nesse mesmo ano, Terezinha Maher defendeu, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sua dissertação em linguística, analisando nesse trabalho um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani, em São Paulo. Esses quatro trabalhos foram os precursores da reflexão sistemática, em nível de pós-graduação, sobre a educação indígena na universidade. No decorrer dos anos 90, notadamente na segunda metade dessa década, o número de trabalhos se ampliaria significativamente, bem como as temáticas estudadas e as abordagens teóricas empregadas (Grupioni, 2003, p. 198-199).

De 2003 para cá, os trabalhos no campo da EEI aumentaram de maneira significativa. Contudo, ainda é comum pesquisadores afirmarem que esse campo de estudo é pouco explorado, um erro ou tentativa presunçosa de afirma-se ‘pioneiro’. Do nosso levantamento, embora não se preocupe em estipular recorte temporal, constam produções de 1994 a 2024, o que demonstra crescimento significativo do campo. No total, foram 175 artigos, 45 dissertações e 21 teses, sendo considerados 110 artigos para análise nesta pesquisa.

Optamos pela análise privilegiada dos artigos, embora não descartemos as demais produções, considerando as que concentravam proposições, especialmente sobre a relação entre as culturas indígena e ocidental na EEI. As teses e dissertações que aparecem em nossas discussões são aquelas que diretamente trabalham com pesquisas no campo da EEI, como as

teses de Rodrigues (2016), Ferreira (2019), Luciano (2011) e Grupioni (2008) e a dissertação de Benites (2009).

Não utilizamos modelos paramétricos ou conformação metodológica inflexível. Isto não significa desorganização ou relativização de rigor científico, pelo contrário, o esforço se concentra na formulação do problema e nas formas de resolvê-lo. O que chamamos de proposição? Entendemos aquilo que se vêm propondo sobre EEI. O que aparece de forma recorrente como proposição, o que é dissonante, destoa.

1.2.2 Sobre a definição do *Corpus* de Pesquisa

O levantamento das produções sobre educação escolar indígena que compõem o ‘*corpus de estudo*’ desta pesquisa deu-se, primeiramente, por palavras-chave específicas do campo, a saber: 1. *Educação Escolar Indígena; Educação Indígena.*

No decorrer do levantamento, apareceu uma variedade significativa de trabalhos se referindo à educação escolar indígena, mas precisávamos ser mais específicos em trabalhos que focassem também na relação entre as culturas indígenas e ocidental na EEI.

Desse modo, ampliamos as buscas com as seguintes palavras-chave: 2. *Conhecimento ocidental; Educação escolar; Povos indígenas; Universal.* 3. *Escola; educação; povos indígenas; escola diferenciada.* 4. *Educação escolar indígena; educação indígena; Interculturalidade; escola indígena.* 5. *Escola indígena; educação cultura indígena; ocidental.* 6. *Saber indígena; conhecimento ocidental; educação escolar indígena.*

A busca aberta por trabalhos referentes a este campo se justifica pelo modelo de trabalho que adotamos, no formato de capítulo independentes, ainda que se relacionem tematicamente.

Em um primeiro momento, fomos acumulando as produções divididas por gêneros: artigos, dissertações, teses, dentre outros que consideramos relevantes. Nesse primeiro momento, seguíamos o seguinte percurso:

- ✓ Ler resumo e as palavras-chave; para esse momento, utilizamos a técnica *scanning*. Identificada a recorrência e reflexão dos termos de interesse, catalogávamos o texto conforme caracterização no (quadro 1):
- ✓ Selecionar para leitura e análise a partir de roteiro (quadro 2);
- ✓ Filtravam-se, a partir das referências, estudos que ainda não haviam sido selecionados.

Quadro 1 – Caracterização e catalogação das produções

Gênero	Da produção analisada
Autoria	Nome (s) do (s) autor (es)
Título	Da produção
Revista periódico	Nome da revista ou periódico
Ano	Da publicação do artigo
Endereço eletrônico	Onde encontrar o artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 – “Roteiro para orientação da leitura dos artigos”

Informações da produção	Autor		Caracterização das produções
	Povo citado no artigo		
	Título		
	Ano		
Informações coletadas da leitura do texto / explicitação dos conceitos	Quais palavras-chave utilizadas		Aborda os “conceitos” importantes para temática pesquisada
	O que diz sobre	Educação escolar	Qual é o sentido e nível de explicitação, implicação e compreensão desses termos
		“educação indígena”	
		“escola indígena”	
	Com que base ou fundamento se diz isso		Buscar minuciosamente os indícios que fundamentam as proposições
Como apresenta a relação ocidental e indígena na educação escolar indígena		Identificar como e os modos como o autor apresenta ou não essa discussão	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com o exercício de filtrar a partir das referências, tomou-se dimensão da extensão do campo de estudo e da recorrência dos autores denominados de “vozes de referência”, autores utilizados massivamente dentro do campo, influenciando-o (damos ênfase a essa questão mais adiante).

Mesmo com todos os esforços, sabíamos da impossibilidade de nos apropriarmos de todo o material. Após a catalogação, selecionamos o conjunto de produções do qual nos apropriaríamos de forma consistente apêndice (B). Para isso, seguimos alguns critérios de representatividade:

- ✓ Uso e aprofundamentos de palavras-chave pertinentes ao campo – educação escolar, educação indígena, escola indígena, cultura indígena e cultura ocidental;
- ✓ Relevância, circulação e reflexão proposta no estudo em questão.

Para análise desse material, utilizamos um “roteiro” (quadro 2). Primeiramente, caracterizamos os artigos a partir das informações da produção; posteriormente, verificamos se a produção tinha os “conceitos-chave” que buscávamos e o que diziam e propunham sobre eles – explícita ou implicitamente –, com que base ou fundamento diz e como a relação entre as culturas são apresentadas.

O trabalho se tornou mais complexo do que esperado. Palavras-chave, como conhecimento ocidental, cultura indígena, EEI, nem sempre ficavam evidentes. O exercício de ler não apenas o resumo, mas o máximo possível para ter a certeza de que o estudo interessa, foi custoso. Nem sempre os trabalhos sobre EEI têm como ponto principal um foco, e o que buscamos compreender, especialmente, na relação entre a cultura indígena e ocidental, é uma parte de um todo, um complemento, muitas vezes mencionado superficialmente.

Tal questão não tem sido levantada de forma consistente, levando a generalizações. Entender os modos como os conhecimentos se equilibram, se entrelaçam e se organizam nas escolas indígenas e os modos como aparecem nos trabalhos exigiu aprofundar, estudar e identificar os vestígios do que buscávamos; nem sempre o assunto é o principal, embora presente, seja como crítica, denúncia, demonstração de como as escolas indígenas vêm tentando realizá-los.

Não nos limitamos a uma base de dados específica, consultamos abertamente as diversas bases: Catálogo de teses e dissertações Capes, Google acadêmico, repositórios institucionais e revistas eletrônicas. Embora vários gêneros estejam sendo utilizados, nos concentramos em analisar os artigos. O período que demarca as produções (artigos) corresponde ao ano de 1994 a 2024, pós-constituição, marco histórico que estabeleceu o reconhecimento da educação escolar indígena em consonância com suas singularidades. Nesse período, houve uma ampliação expressiva de trabalhos com essa temática.

Tomamos como inspiração para alguns dos direcionamentos para escolha do gênero textual a pesquisa de Esteves (2018) sobre a concepção de linguagem da Geografia. A autora argumenta que

o artigo científico é fruto de trabalho realizado em instituições reconhecidas, com objetivo de produção e disseminação de conhecimento, tendo sua origem e finalidade na prática social, ou seja, partem de uma realidade para compreendê-la ou criticá-la e propor alguma intervenção. A análise dos artigos científicos ajuda a compreender, entre outros, os fundamentos, os usos e as críticas (...) A produção e circulação de artigos científicos demonstram como determinado conceito é elaborado e, ao mesmo tempo, assentidos: tanto divulgam o ponto de partida da produção do conhecimento, que será, muitas vezes, inspiradora e exemplar para a realidade, quanto divulgam o ponto de chegada em relatos de experiência sobre a prática escolar. A análise de artigos

permite identificar como as ideias são produzidas e reverberam enquanto conhecimento (Esteves, 2018, p. 44-45).

Grupioni (2003) já destacava o número expressivo de artigos científicos produzidos. Os artigos derivam de pesquisas de mestrado, doutorado, experiências etnográficas ou intervenções de pesquisadores indígenas e não indígenas com histórico de engajamento não apenas com pesquisas na área, mas com o movimento indígena.

1.2.3 Sobre as definições das Categorias de Análises

O refinamento e a coleta de vestígios foram organizados em dois grandes grupos. Consideramos as produções do apêndice B – quadro geral com todas as produções catalogadas, considerado nosso *corpus* de estudo; retiramos as proposições que respondiam os questionamentos apresentados no roteiro (quadro 2); a partir disso, produzimos “O que se diz sobre a relação entre as culturas?” (apêndice A), paralelamente ao que se dizia sobre conceitos de EEI e EI apresentados nas produções. Após a organização desses dois grupos, filtravam-se as recorrências – consideradas as proposições frequentes –, e dissonâncias – variantes pontuais, isto é, aquelas que apareciam esporádica ou unicamente nas proposições.

Após isso, sintetizamos os dados e os organizamos da seguinte forma: Recorrências e dissonâncias EEI e EI, com as principais recorrências e dissonâncias dos termos (quadro 3); Relação entre as culturas indígenas e ocidental (quadro 5). Ademais, o que tem permeado o campo quanto a enfoques teóricos.

As recorrências foram enumeradas por ordem (R1, R2, R3); do mesmo modo, as dissonâncias (D1, D2, D3). Tomamos como influência para a organização e classificação das categorias as pesquisas de Gomes (2023) e Esteves (2018), ambas desenvolvidas no nosso grupo de pesquisa e que tratavam de questionar o dito, o que estava posto, esta considerando que se entende por “linguagem” e aquela dos significados do letramento.

2 SITUANDO A QUESTÃO HISTÓRICA E TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A delimitação dos conceitos de educação, EEI e EI, neste texto, será a partir de autores que denominamos de “vozes de referências” por suas contribuições e difusão para reflexão da EEI no Brasil, sendo utilizados de forma recorrente (D’Angelis, 2012; Grupioni, 2008; Luciano, 2011; Melià, 1979, 1999).

Na quarta seção, verificamos, a partir de produção mais ampla, como esses conceitos se aproximam, distanciam e diversificam o modelo de EEI que se tem ou se concebe; nossa concentração paira sobre o entendimento nos modos como se relacionam as culturas indígenas e ocidental sob a perspectiva da educação.

2.1 O Quadro da Educação Escolar Indígena no Brasil

Ao analisar o movimento histórico deste país, é inegável que os indígenas sempre tiveram seus conhecimentos, cultura, modos de ser e humanidade menosprezados. Até pouco tempo, havia uma espécie de ultimato em relação aos povos indígenas no país, afirmando-se veementemente que estariam condenados ao desaparecimento (Luciano, 2006). No processo secular de resistência, as poucas conquistas, embora significativas, tornam-se marcos históricos, exatamente por ser a exceção, não a regra, a começar pelo próprio reconhecimento da humanidade dos povos indígenas, de sujeitos de direito, de data recente (1988).

É inegociável pensar a escola indígena desassociada da história dos povos indígenas e de sua resistência para continuar existindo. Por mais complexa que pareça, estabelecer dentro da escola indígena formas de manifestações das culturas indígenas e demais culturas é estratégia de fortalecimento das identidades, da valorização da cultura e possibilidade de desenvolvimento humano.

No entanto, essa não é uma relação de fácil equilíbrio e compreensão. A superação das limitantes dicotomias dentro do campo, sempre em direção de exclusão, a saber, educação *versus* educação escolar indígena, tradição oral *versus* tradição escrita, é um caminho para a educação escolar íntegra e transformadora.

Uma organização escolar que tem como base a interculturalidade deve encontrar equilíbrio na circulação de conhecimentos, vislumbrando a formação das gerações naquilo que já têm e terão, sobretudo, situando no lugar que estão e podem estar futuramente; pensar a

escola indígena a partir dos princípios que a norteiam, de forma crítica e compromissada, é um salto para o futuro.

Emblemática no campo da educação escolar indígena, por conter, a meu ver, uma redundância reveladora. Trata-se da expressão “*escola intercultural*”, utilizada, via de regra, em oposição à denominada (e indesejada) “*escola monocultural*”, pretensamente hegemônica no atual cenário indígena brasileiro. Nosso argumento em desfavor dessa expressão, encaminha-se no sentido de que uma escola *monocultural* indígena não é uma realidade plausível. Então, se é uma *escola indígena*, deve conter os dois polos da expressão que a constitui: o de *escola* (que se caracteriza como uma instituição externa que vem sendo incorporada à realidade indígena), e o de *indígena* (dirigida aos estudantes das diferentes populações originárias). Porquanto, sempre que se tratar de *escola indígena* ela será, necessariamente, *intercultural*, uma vez que aporta os conhecimentos das sociedades que historicamente a instituíram, bem como os conhecimentos advindos das comunidades específicas (ou das sociedades) que passaram a incorporá-la. A percepção de que possam existir escolas indígenas monoculturais funda-se em argumentos coloniais que, ao longo da história, invariavelmente, desconsideraram os saberes locais tanto na educação quanto nas demais relações estabelecidas com os “gentios”. Em seu afã de eliminar a alteridade, a colonialidade tornou invisíveis ou proibitivas as demais formas de perceber o mundo e de reproduzir a vida social e natural (Secchi; Prates, 2015, p. 118).

Ademais, destacam os autores que a convivência dos povos indígenas com a escola, embora seja um “elemento cultural externo” nos territórios indígenas, não impede o inevitável convívio dos saberes.

Ora, se na escola tem estudantes indígenas, nela haverá *cultura* indígena. E, havendo cultura indígena, a escola não poderá ser monocultural, mas, sempre, intercultural. Ainda que indesejado ou impedido, o espaço escolar estará sempre prenhe de elementos culturais autóctones que convivem (ou são negados), pelos demais saberes. Porquanto, a expressão *escola monocultural* caracteriza uma abstração; e a *escola indígena intercultural*, uma redundância impregnada de colonialidade (Secchi; Prates, 2015, p. 118).

Entender este espaço como terreno fértil de conhecimento do mundo, dos seus problemas, das filosofias, das línguas, das literaturas, das culturas, dos modos de compreensão, resolução e enfrentamento dos problemas sociais, considerando suas soluções, quebra preconceitos e abre espaço para que a escola seja fronteira transitável, de encontros e desencontros; afinal, as relações humanas também se realizam na tensão, considerando o diferente, o novo.

Sempre houve tensões e desencontros entre as culturas e seus conhecimentos, o que também se consolida como poder de um grupo sobre o outro. A questão é reconhecer e desnaturalizar isso. A barbárie que se comete sobre um povo não se limita à violência física – o

extermínio do conhecimento, das línguas, da cultura de um povo, é uma violência devastadora, com consequências irreparáveis.

Dentre os vários empreendimentos orquestrados pelos colonizadores que impactaram no desaparecimento de centenas de povos e, conseqüentemente, suas culturas, Rodrigues (1986) destaca:

É provável que na época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, há quase quinhentos anos, o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje. A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falavam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores (p. 19).

Não há como refletir sobre educação escolar dos povos indígenas sem compreender o percurso histórico, complexo e, por vezes, traçado de forma generalizada, desconsiderando o contato ocidental com as centenas de sociedades indígenas – e ainda há povos indígenas “autônomos”, “resistentes”, “ocultos”, “não contatados” ou “isolados”. O contato com a escola não se deu de maneira igual entre os diferentes povos indígenas. Houve formas de chegar aos indígenas por padrões de contato utilizados pelos colonizadores, mas as maneiras como os diferentes povos indígenas reagiram são complexas, especialmente por considerar os relatos a partir da vertente do colonizador – a dos jesuítas.

A EEI está em pleno movimento, impulsionada por lutas, tensões e conflitos, na tentativa de transformação direta ou indiretamente, tendo já passado por diferentes momentos. Para entender esse processo, utilizamos a periodização proposta por D’Angelis (2012), que o divide em três fases: Escola catequese (meados do século XVI a meados do século XVIII); Escolas das “primeiras letras” e projeto civilizador (meados do século XVIII a meados do século XIX); e Ensino bilíngue (da década de 1970 até meados século XXI).

A implementação de escolas em território brasileiro é antiga e coincide com a colonização. O objetivo dessa instituição era a conversão dos indígenas ao catolicismo, para que, posteriormente, já “civilizados”, fossem integrados à sociedade colonial (D’Angelis, 2012; Luciano, 2011; Grupioni, 2008). “Educar” o indígena ficava sob responsabilidade dos padres jesuítas, cujas missões camufladas de fins religiosos, tinham objetivos econômicos e políticos: o verdadeiro intuito era facilitar, garantir e expandir a colonização. A parceria Igreja e Estado

foi exitosa na política de assimilação e genocídio cultural das nações indígenas e, infelizmente, não foi restrita ao Brasil.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, vieram as Reformas Pombalinas, que culminaram em uma série de mudanças na sociedade colonial da segunda metade do século XVIII. Especialmente para os povos indígenas, o “Diretório dos Índios” estabeleceu medidas de integração do indígena à sociedade colonial, com inúmeros mecanismos de homogeneização cultural e extirpação das diversidades dos povos. Dentre outros aspectos, o documento previa: ensinar a ler e a escrever, o casamento entre indígenas e não indígenas, extinção das aldeias, transformando-as em vilas, o uso obrigatório da Língua Portuguesa, impedindo os indígenas de falar suas línguas maternas sob ameaças de severas punições.

A partir de 1845, decreta-se o Regulamento das Missões. Ao longo do período imperial, mantiveram-se os objetivos dos períodos anteriores: transformar os indígenas em trabalhadores a serviço do Estado. No período republicano brasileiro, as políticas indigenistas eram contraditórias – os objetivos do Estado para com os povos originários permaneciam iguais aos dos séculos anteriores –, já que, ao mesmo tempo, defendiam a ideia de que, ao invés de exterminar os indígenas, dever-se-ia preservá-los – “integrar o indígena à sociedade nacional”. Em 1910, é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a função de proteção e tutela dos indígenas e de seus territórios, uma vez que os indígenas eram considerados incapazes. Mas, embora a educação escolar dos povos indígenas estivesse sob a responsabilidade do SPI, as missões religiosas continuavam com os projetos de educar os nativos e, para isso, contavam com o apoio do governo.

Os internatos indígenas – especialmente para crianças e jovens – serviam para instrução elementar, religiosa e profissional. Nesses lugares, o indígena ficava desconectado do seu povo e cultura, e o não cumprimento das regras implicava castigos e punições. A ideia era fazê-los absorver os costumes: “as escolas-internatos pretendiam inculcar os novos padrões de cultura e comportamento dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer as tradições e os costumes” (Luciano, 2011, p. 74).

Diante das denúncias de corrupção, exploração e massacres contra os povos indígenas, o SPI foi extinto, em 1967. Instituída em 5 de dezembro de 1967, através da Lei 5.371, a Fundação Nacional do Índio (Funai) é criada para substituir o órgão anterior, mas não trouxe mudanças significativas para os povos indígenas, dando continuidade ao modelo tutelar, conforme o trecho da Lei que a constitui: “A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação

civil comum ou em leis especiais.” Destaca-se o desenvolvimento econômico como um dos objetivos centrais da criação desse órgão.

No que tange à educação escolar dos povos indígenas, o novo órgão indigenista deu prosseguimento aos planos de civilizar e integrar as nações indígenas à sociedade. O órgão apresenta proposta inovadora e contraditória, assumindo a educação bilíngue nas escolas, com prioridade para língua materna – o chamado “bilinguismo oficial de transição à língua nacional”. Em 1969, a Funai firmou convênio com a entidade religiosa de caráter fundamentalista, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)², “que conjugando métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional” (Luciano, 2011, p. 96).

O SIL, embora apresentasse metodologias “aparentemente inovadoras”, tinha como objetivo a conversão religiosa e a anulação das diferenças culturais das populações indígenas. Seus métodos consistiam na tradução da bíblia para as línguas indígenas. O bilinguismo proposto pelos missionários do SIL não tinha objetivo de valorizar as línguas dos povos indígenas, mas facilitar a comunicação e a aceitação de programas tanto do Estado brasileiro quanto dos próprios missionários (Luciano, 2011).

O convênio com o SIL foi rompido, em 1977, momento em que o Brasil vivia intensas mobilizações, com o advento dos movimentos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos. Entretanto, é somente após parecer do Ministério da Educação (MEC), em 1999, que, “por fim”, os missionários foram impedidos de prosseguir com suas atividades. Infelizmente, o proselitismo religioso prevalece forte, com os mesmos perfis e finalidades do período colonial.

Esses programas pautavam-se na integração forçada dos povos indígenas à sociedade, buscando anular suas diversidades, passando pelo processo de catequização e civilização, de modo a integrá-los na sociedade como mão de obra barata ou escrava. Bartomeu Melià observa que, anteriormente à constituição Federal de 1988,

a educação que a “sociedade nacional” pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo. Somente não sabemos se ela passou por uma revisão (Melià, 1979, p. 48).

² *Summer Institute of Linguistics* (SIL) é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. Com base em convênio firmado com o Estado brasileiro, levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 58).

Os projetos educacionais voltados aos povos indígenas do período colonial até a promulgação da Constituição de 1988, os quais Melià (1979) chama de “flutuações da ideologia estatal sobre os indígenas”, não tinham intenção de possibilitar educação escolar que contribuísse com a ampliação de conhecimentos, emancipação, respeitando a cultura e os modos de vida e, tampouco, que contassem com a participação dos indígenas para estabelecer seu próprio modelo de educação escolar.

É essencial olharmos criticamente para o pós-constituição, recordando que o público envolvido no processo de elaboração dos documentos que norteariam a EEI no Brasil – elencados na seção seguinte –, não tinha a participação massiva dos povos indígenas, mas de indigenistas e missionários vinculados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), universidades pesquisadoras – antropólogos, linguistas, educadores, militantes que aderiram a causa indígena.

Qual o problema disso? Embora pareçam práticas dos séculos passados, a tutela, o preconceito, “dar a voz” a quem já tem voz e precisa de oportunidade para falar são trivialmente notadas no dia a dia dos povos indígenas e no movimento histórico da educação. Tais ações e intervenções assumem um caráter assistencialista e tutelar.

De modo geral, os gestores, formadores de professores índios, assessores e pesquisadores envolvidos com processos de EEI atuam em defesa do que designam como “interesses dos índios”. No intuito de “dar voz” aos indígenas, muitas vezes esses agentes acabam por usurpar-lhes a voz, através do cooptação de alguns índios (professores e lideranças) como representantes dos demais, decidem, prescrevem e atuam nos processos de formação de professores índios e efetivação EEI (Troquez, 2014, p. 59).

Esta não é uma observação isolada. Silva (1994) já apontava tal crítica sobre o processo de elaboração de propostas de EEI com discursos engajados da diferença, ‘simpáticos à causa’, que subjaziam ações etnocêntricas, inclusive nos anos iniciais dos direitos indígenas, incluindo a educação escolar, serem consolidados na constituinte de 1988.

Os povos indígenas são muitas vezes vítimas da ignorância de “agentes simpáticos à causa”. Os assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas. Em outras palavras, assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana. Caso contrário, os programas de Educação Escolar Indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organizações sociais, costumes e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos (p. 49).

Adicionamos à crítica de Silva, o compromisso e entendimento da educação como processo que exige comprometimento, responsabilidade e profissionalismo. A área da educação tem característica diferente de outras áreas, “é um tacho que todos colocam a colher” e disputam opiniões sobre diferentes aspectos que envolvem a educação. Dermeval Saviani já alertava sobre essa disputa pelos mais diferentes tipos de profissionais pela escola, o que nos leva a entender que não é algo novo.

A escola se tornou um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.) e uma nova inversão se opera. De agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas (Saviani, 1984, p. 4).

2.2 Que dizem os Documentos que Regem a EEI?

Em meados da década de 1970, iniciou-se o processo de articulação, mobilização e atuação do movimento indígena e indigenista pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, diversidade étnica, educação escolar, pelo fim da tutela do Estado e das centenas de violações cometidas. A materialização dos direitos dos povos indígenas, em suma, o reconhecimento dos indígenas, de fato, como sujeitos de direitos, ser humanos dotados de consciência, deixados de ser considerados “uma espécie em vias de extinção” (Grupioni, 2008) veio somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente nos artigos 231 e 232.

Em relação à educação escolar indígena, o artigo 210 do documento explicita e consolida o direito à educação escolar indígena na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). A partir desse marco, outras normativas reafirmaram esse direito: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário; as Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996; o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, dentre outros dispositivos legais – portarias, resoluções, normativas.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, publicada pelo MEC, em consonância com os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, foi um indispensável para implantação de uma política que garantisse o respeito à especificidade

dos povos indígenas e à diversidade interna (linguística, cultural, histórica). As diretrizes apresentavam os seguintes princípios e pressupostos que norteariam a EEI:

3.1 Especificidade e diferença: as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

3.2 Escolas indígenas específicas e diferenciadas: As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e coautores de todo o processo.

3.3 Interculturalidade: Isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história.

3.4 Língua materna e bilinguismo: As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolinguismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilinguismo e/ou multilinguismo.

Essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assume a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros -formal, coloquial etc.

c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

3.5 Globalidade do processo de aprendizagem: A aprendizagem é social, resulta da própria vida. Isso significa que ela não pode ocorrer isoladamente, visto que se constrói simultaneamente no desenvolvimento da pessoa humana. Ela existe sem o ensino e o ensino existe também sem a escola. A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui

em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva, esse processo de conhecimento significa dotar de sentido, e dotar de sentido implica relacionar uma nova situação com aquilo que já se sabe; compreender e aprender, por sua vez, implicam transformar os conhecimentos adquiridos e requerem, como primeira condição, a capacidade de dotar de sentido as atividades exercidas. A ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos - compreender é aprender.

3.6 Escola indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilingue: A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1993).

Diferentemente de outros documentos sobre EEI, que apenas citam cada adjetivo somado à educação escolar indígena, este discorre sobre cada um deles, direcionando como deve ser a educação escolar. No entanto, nota-se o caráter estritamente idealizador, pois, ao mesmo tempo em que se busca equilibrar os conhecimentos e as culturas dentro das escolas indígenas, sem sobreposições, não se considera tornar a escola espaço de entendimento crítico e emancipador dos povos indígenas no sentido de compreender o porquê das assimetrias, como critica Nobre (2009, p. 19), ao tratar do conceito de interculturalidade neoliberal, que vai ao encontro do exposto no documento e da necessidade de conhecer e rever tais conceitos. Dessa forma, enquanto o interculturalismo neoliberal promovia o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico buscava suprimi-las.

A LDB, um dos principais documentos norteadores da EEI, especialmente nos artigos 78 e 79, em consonância com o texto constitucional, não apenas reconheceu o direito à educação escolar diferenciada e intercultural, potencializando suas identidades e cultura dos povos indígenas, como incumbiu a União de apoiar *tecnicamente e financeiramente* os sistemas de

ensino no provimento da educação intercultural para as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

1º Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

2º Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 1996).

Destaca-se, no artigo 79 da LDB, a participação dos povos indígenas para planejar seus processos educacionais. Anteriormente a essas regulamentações e ao texto constitucional, a participação de indígenas na consulta, elaboração, construção e implementação das políticas públicas – relacionadas não apenas à educação, mas também à saúde e ao meio ambiente, dentre outros tópicos – era nula, ou muito reduzida. Em suma, o que estava posto eram ‘políticas’ assistenciais, pensadas por terceiros; o indígena era considerado incapaz intelectualmente. Por isso, estamos longe de tomar tais documentos como ideais, muitos necessitam seriamente de atualizações. Por exemplo, no mesmo artigo 79 da LDB, precisamente no inciso 1, afirma-se que “os seus programas serão planejados com a *audiência* das comunidades indígenas” (Brasil, 1996; grifo acrescido). Portanto, faz-se explicitamente diferença entre autonomia e participação.

Segundo a lei, as agências externas (governos, academias, conselhos) planejarão os programas das escolas, com a audiência indígena, e não o inverso: as comunidades indígenas planejarão seus programas com a audiência do poder público, dos conselhos e da academia (Secchi; Prattes, 2015, p. 121).

Para além dos documentos legais nacionais, importante citar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, como um dos documentos internacionais que asseguram o direito à educação escolar indígena com todas as suas especificidades. De acordo com a Convenção 169, art. 26, deve ser assegurado aos povos indígenas “medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (OIT, 1989). Seguidamente, a Convenção 169 estabelece, no art. 27, de forma imprescindível, a cooperação/consulta prévia dos povos originários no

desenvolvimento dos processos de educação que devem estar em consonância com as necessidades, valores, culturas e língua dos povos indígenas, dentre outros aspectos.

Outro marco importante da educação escolar indígena foi a publicação do Parecer 14/1999, que trata da criação da categoria *Escola Indígena* nos sistemas de ensino. A criação da categoria “Escola Indígena” garante o funcionamento dessa instituição, assegurando autonomia administrativa e curricular na realização de educação específica e diferenciada. O documento contribui para que os indígenas tenham o direito à educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita acesso aos conhecimentos universais, de forma a participar como cidadãos plenos do país. (Brasil, 1999, p. 2). O documento estabelece a garantia aos conhecimentos gerais, sem negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos. O parecer destaca que a elaboração dos currículos deve ser processo contínuo de construção, em consonância com a escola e aldeia.

Para além dos documentos mencionados anteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 05/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

É indiscutível que a Constituição Federal de 1988 e demais documentos foram um avanço (mas não ao acaso: foram pressões, embates e debates para a existência de tais reconhecimentos). Acompanhar os debates sobre o direito à EEI é compreender que esses reconhecimentos, embora relevantes, não tornaram fácil a luta dos povos indígenas. Portanto, políticas públicas bem escritas não significavam efetivação na realidade, não devendo se confundir políticas com documentos. “Documentos podem orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas” (D’Angelis, 2012, p. 42).

De modo geral, a EEI tem passado por constantes desafios. É lento o processo de efetivação e materialização da EEI dentro dos territórios, embora os problemas sejam de ordem diferente de povo para povo, muitas vezes são o mesmo na essência: desvalorização salarial, contratos temporários, falta estrutura, materiais específicos. Ademais, é possível afirmar a complexa passagem – histórica, cultural e de concepção metodológicas, teóricas e conceitual,

que paira sobre a EEI. Especialmente quando se nota o quanto ‘antigas práticas’ e concepções se fazem presentes, servindo de pretextos para equívocos teóricos e pedagógicos nas escolas indígenas, nas universidades e secretarias. Essas questões culminam em tensões, autoritarismo e desafios dentro e fora dos territórios. A partir disso, tentaremos apresentar os modos como a educação, EEI e EI, vem sendo apresentada teoricamente por diferentes estudiosos da área, sendo esses, até o momento, considerados como os mais recorrentes nas produções.

2.3 Educação, Escola e Povos Indígenas – “Vozes De Referências”

O processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo que instiga novos aprendizados. Dessa forma, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 1978, p. 7). Desde a mais tenra idade, o ser humano vai apropriando-se da cultura e de todos os elementos culturais ao longo da vida, o que lhe possibilita a ampliação de tomada de consciência da sua constituição para “ser” humano.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 3).

Nessa perspectiva, “a educação enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte, ou seja, tanto do educando como do educador” (Saviani; Duarte, 2021, p. 18). No ensaio, “Sobre a natureza e especificidade da educação”, Saviani (1984, p. 1-2) apresenta o seguinte:

Se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (...)

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O processo descrito é possível, porque outras gerações precedentes já dispuseram de conhecimento, de instrumentos aperfeiçoados, em síntese, das objetivações necessárias para que as novas gerações se apropriem, reinventem-se e, mais, desenvolvam as aptidões capazes de gerar novos instrumentos; e, como em um ciclo, a geração seguinte se apropriará do conhecimento precedente para que desenvolva as funções psíquicas típicas humanas, como o pensamento, a imaginação, a memória e a fala.

Quanto aos povos indígenas, ainda que tenham suas especificidades culturais e maneiras de “educar”, eles realizam a mesma lógica de transmissão do conhecimento, da cultura, os modos e os tempos de ser, a língua, as danças, os valores – em suma, o conhecimento acumulado historicamente por aquele povo – para as gerações seguintes, mediado pelos “mais velhos”, ou seja, da geração precedente. Segundo Melià (1979, p. 10), “a educação de cada indígena é de interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos que possam conservar essa cultura”.

Seguindo o raciocínio, o autor destaca que “a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos. Por isso, a análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total de sua cultura” (Melià, 1979, p. 12-13). Na mesma linha de compreensão, D’Angelis (2012, p. 82) destaca que “a educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelos ensinamentos dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive, pela escola (ou seja, também pela escola)”.

Isso significa dizer que a educação, o desenvolvimento dos indivíduos, não é exclusividade da escola; ela se constitui dentro da família, na aldeia e na sociedade; cada povo estabelece formas próprias de educar as gerações seguintes, de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual e sua perspectiva. Os povos indígenas, anteriormente à chegada dos portugueses, tinham formas de educar suas crianças e jovens, a nova geração, com um sistema próprio de repasse desses conhecimentos, dos modos de ser, do conhecimento, da cultura, da língua e da tradição. A novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias (Luciano, 2013).

O conceito de escola é um conceito ocidental, é uma questão dessa sociedade específica. Ela faz sentido, hoje, para as populações indígenas pela própria dimensão da ocidentalidade; do contrário, não faria sentido. Isso significa que povos indígenas poderiam viver sem escola, se não estivessem inseridos num contexto em que interagem e se relacionam com a ocidentalidade. A escola faz sentido pelo contato entre as culturas e povos, não como

necessidade dos povos originários. Ela passa a ser requerida pelos povos indígenas por considerá-la oportunidade para melhorar suas condições de vida; ao mesmo tempo, necessidade, um direito básico (Luciano, 2011).

Se anteriormente a escola partiu de um modelo de concepção de sociedade e havia um público específico que devia atender, desde muito tempo isso vem mudando e sendo questionado. Sobretudo, porque é necessário indagar os modos pelos quais esse modelo de escola esteve nas mais diversas sociedades com objetivos incompatíveis e nocivos àquele determinado povo. Assim, pensar em escolas diversas é pensar, em primeiro lugar, no povo, na sua realidade e nas formas como poderá fortalecer e impulsionar o desenvolvimento humano das novas gerações.

É ilusão pensar que possa haver uma escola igual para todos, em uma sociedade desigual. A escola reflete o modo de produção, a divisão de classes sociais, as injustiças. Entender a realidade é fundamental para identificar tais ocorrências. A escola é parte integrante da sociedade e sendo ela plural, como a Amazônia que já vimos se tratar de Amazônias, a escola também deixa de ser algo genérico e precisa ser vista como escolas, diferenciadas, que comportam aspectos universais e também singularidades (Colares, 2022, p. 45).

Na mesma dimensão, Colares e Lombardi (2020, p. 13) reforçam o exposto acima:

A escola pública, portanto, corresponde às lutas que marcaram a sua produção histórica e seus diferentes contextos. Da multiplicidade de escolas concretas, buscamos uma definição suficientemente ampla para representar as diversas formas de escolas que nos desafiam a pensar sua complexidade e a afirmar que não há uma escola idealizada, perfeita, imutável. Há escolas de vários tipos e correspondentes a diferentes projetos societários.

Compreende-se que a escola não tem sua gênese na cultura indígena, embora tenha sido implementada nos anos iniciais de colonização, tenha ultrapassado os séculos e se constitua como parte da história de centenas de povos indígenas. E, em nenhum momento, a relação dos povos indígenas com a instituição – Estado – se tornou harmoniosa, sendo marcada por tensões, contradições, lutas e centenas de debates – como vem sendo apresentado desde o início deste texto. Mesmo após inúmeras leis e documentos que garantem e fortalecem o direito à educação escolar diferenciada, norteiam os modos como a educação escolar indígena deve/deveria ser, ainda não foi possível mudar o *modus operandi* da instituição – e talvez não seja possível mudá-la na sua essência –, ainda que em território indígena.

Sobre a gênese da escola, Colares e Lombardi (2020):

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”, concebida na Antiguidade clássica, cerca de cinco séculos antes de Cristo, resultante de uma sociedade já dividida em classes, tendo, de um lado, os escravos (desprovidos dos meios de produção, subjugados) e, de outro, os proprietários das terras (cuja origem havia sido na base de saques, guerras ou outras formas de apropriação). Esse “lugar de ócio” destinava-se a uma pequena parte da sociedade e era voltado ao aprendizado da arte da oratória, à reflexão sobre os processos de dominação e à preparação política (p. 13-14).

Luciano (2011) tece crítica sobre a dupla função que a escola estabelece dentro das aldeias. Destaca a gênese da instituição e a finalidade de sua criação e enfatiza que não cabe a essa instituição a responsabilidade pela educação indígena, mas, ao mesmo tempo, é essencial que a escola valorize e potencialize a cultura, a língua, a identidade indígena, a partir da interculturalidade.

Se a escola é uma invenção das sociedades européias para resolver problemas específicos dentro de um contexto histórico particular e determinado daquelas sociedades, não pode substituir as instituições educacionais próprias dos povos indígenas. A crítica, portanto, está focada na ideia da escola indígena diferenciada e intercultural como instituição para dar conta tanto dos conhecimentos e valores do mundo indígena quanto dos conhecimentos e valores do mundo não indígena. Uso aqui o termo intercultural como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade; ao contrário, fomentando o dinamismo e o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Uma coisa é estimular e mediar o diálogo e a convivência entre sociedades e culturas, outra é assumir a responsabilidade pela educação tradicional e moderna ao mesmo tempo. Parto do princípio de que, se a escola é uma criação do mundo branco, dificilmente ela um dia será capaz de responder a essa dupla função. Ela poderá, no máximo, responder ao desejo dos povos indígenas no tocante ao acesso aos conhecimentos e valores do mundo branco que lhes interessam; assim mesmo, para que este acesso seja satisfatório, ela precisa ser completamente mudada e adequada para esta função. Uma forma muito desejada pelos povos indígenas para este acesso é fundamentalmente que ela não desrespeite, não negue, não desvalorize e sim, que divulgue, respeite, valorize e promova os saberes, os valores e as tradições indígenas, por meio de diálogos interculturais, políticos e epistemológicos (p. 217).

Embora cada aldeia adote alternativas próprias de construção e sobre o papel de sua educação escolar, todas partem dos mesmos pressupostos: uma escola diferenciada, construída coletivamente, na qual os indígenas possam ter e exercer autonomia para pensar e tomar decisões, na qual haja articulação das culturas sem sobreposições. No entanto, em se tratando de escola, é válido refletir o papel e as formas de funcionamento que historicamente lhe são atribuídos.

Ainda que haja especificidades na sociedade em que se situa e considerando que povos indígenas têm ou deveriam ter “autonomia” nas decisões do que a escola deve ensinar, esta

instituição é vinculada ao Estado brasileiro, o que gera abissais contradições. Uma delas é a espécie de tutela estatal a que as escolas indígenas estão submetidas, ainda que haja todo um discurso idealista pautado na “autonomia” que deveria ir ao encontro da legislação que ampara e norteia a EEI. Troquez (2014), ao discutir sobre os principais enfoques que servem como base para produção brasileira sobre EEI, discute o seguinte sobre o conceito de autonomia que, também, é recorrente nos discursos:

A ideia de autonomia discutida pela maioria dos autores e até mesmo por documentos legais parece ocultar as determinações econômicas mais amplas a que estão submetidas as comunidades indígenas. Através do discurso das diferenças étnicas e culturais ocultam-se as desigualdades econômicas e a dominação. Faz-se parecer que a resolução futura do problema da ampliação dos territórios tradicionais (o que predomina sempre no âmbito do discurso enquanto uma promessa não cumprida) porá fim aos dilemas e mazelas indígenas (p. 63).

É possível uma escola indígena tomar decisões para o currículo, carga horária, definir seus professores, hora de entrada saída, calendário, recursos, enfim, sem a “consulta às secretarias – Estado”? Tais questionamentos sobre a “autonomia” na EEI não são novos no campo da EEI, tampouco deste trabalho, já foram feitos por D’Angelis (2012); Luciano (2011) e Grupioni (2008). Para Secchi e Prattes (2015, p. 121),

a atual legislação reafirmou a sua origem colonial e deixou de contemplar uma premissa fundamental para a superação do modelo escolar integracionista, qual seja, a possibilidade de *iniciativa* das sociedades indígenas no processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus currículos e programas educacionais. Resguardou o direito de outorgar direitos. Os índios permaneceram na qualidade de ouvintes e não de propositores de suas próprias políticas. Por força da lei, continuaram meros espectadores ou atores coadjuvantes, sem direito ao voto nem ao veto.

Embora não seja recente a ideia de que os povos indígenas têm que dar conta de dominar conhecimentos ocidentais e buscar mecanismos de fortalecimento de seus próprios conhecimentos, da sua história, cultura, língua, da sua existência, oficialmente, isto se coloca como princípio apenas a partir da Constituição Federal de 1988. Enfatizar que a educação não é exclusividade da escola quer dizer que há dois processos educacionais que se inter-relacionem, sendo imprescindível o entendimento do papel de cada um nas sociedades indígenas. Especialmente, da escola e sua função social. Ainda que pareça redundância distinguir os dois processos, há diferenças significativas nos modos como estes processos são direcionados, devem ser entendidos e como se inter-relacionam no “chão da escola indígena.”

Dito isto, é crucial compreender e distinguir os dois modelos educacionais propostos (Luciano, 2011; 2013; Melià, 1999; 1979): educação indígena (tradicional) e educação escolar

indígena, que se fazem presentes para as populações indígenas. Por conseguinte, a educação indígena consiste no desenvolvimento de cada povo, de seus sistemas de transmissão e produções dos conhecimentos e dos valores tradicionais de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem-viver e sua perspectiva de futuro (Luciano, 2011).

Enquanto isso, a educação escolar indígena refere-se à educação formal, realizada na escola, à apropriação e transmissão dos conhecimentos científicos e não indígenas.

Essas experiências não são concorrentes ou conflitantes. Em muitos povos elas se complementam. Diferentemente da uniformidade e homogeneidade da escola, no âmbito da educação indígena (tradicional) cada povo desenvolve seu sistema e processo próprio de educação, de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem viver e sua perspectiva de futuro (Luciano, 2013, p. 346).

Embora se destaque que “a educação indígena e a educação escolar indígena não são conflitantes e em muitos casos se complementam”, é possível que haja falta de compreensão dessa diferença que, conseqüentemente, produz confusão, sobreposição ou exclusão. “Muitos educadores confundem na prática, o que não confundem no discurso: igualam *escola* a *educação*, querendo fazer, então, uma ‘*escola indígena*’ que seja igual a uma ‘*educação indígena*’” (D’Angelis, 2012, p. 71-72). O problema apontado não se restringe aos educadores, sendo também apresentado continuamente por pesquisadores no plano teórico-conceitual.

Não obstante se tenha generalizado o discurso da educação diferenciada como um discurso hegemônico, são diversas, contraditórias e até mesmo inconciliáveis as formas pelas quais os grupos indígenas concebem o lugar e o papel da escola no seu presente e no seu futuro (Grupioni, 2008, p. 30).

Essa não é uma discussão nova no campo da EEI. Kahn e Franchetto (1994), no século passado, ao fazerem análise dos últimos dez anos de conceitualização e implementação da EEI, já alertavam para as duas premissas e suas confusões conceituais. Mesmo após trinta anos e a expansão, de forma significativa, dos estudos sobre EEI, essa confusão conceitual persiste.

Educação Indígena acabou tendo como referente o sistema formal, institucionalizado *na e pela* sociedade não-indígena, baseada no letramento e na escola. Consideramos, então, que tudo o que se formulou e executou até agora é mais Educação Escolar Indígena do que Educação Indígena propriamente dita, entendida esta última como sendo o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena. A segunda premissa é admitir a impossibilidade de se definir com nitidez a real política de Educação Indígena colocada atualmente em prática no Brasil. Se ao longo da história do país, ela sempre andou ao lado da religião e das doutrinas humanitárias e positivistas, que nortearam a formulação da política indigenista brasileira, hoje, com as conquistas alcançadas na última Constituição referente aos direitos indígenas, parece

haver um jogo de forças contraditórias entre as posições progressistas garantidas na lei e a efetiva consecução desses princípios. Ou seja, verificamos que há uma dificuldade de se compatibilizar as conquistas obtidas na defesa dos direitos humanos e especialmente das minorias étnicas no Brasil, com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista. Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e linguística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua — “as nacionais” (Kahn; Franchetto, 1994, p. 5).

Observa-se que, para além dos relatos das experiências concretas e diversas apresentadas sobre EEI, há um consenso nos estudos, seja na apresentação dos avanços – destacando, na maioria das vezes, a educação diferenciada e os modos como os conhecimentos indígenas estão na escola, ou pela ressignificação, apropriação, domesticação, dentre tantos variados nomes que se dá –, seja quanto aos desafios – as burocracias institucionais, falta de estrutura, formação de professores, currículo. Poucos são os trabalhos que tensionam e destacam de maneira aprofundada e integral como os modos indígenas e os modos ocidentais entrelaçados aos modos de fazer a escola nos territórios são tão desafiadores e conflitantes. Quando há, encontra-se como parte de uma discussão maior dentro do texto, tomado pela superficialidade.

Melià (1999, p. 13) enfatiza as implicações e os impactos da educação formal e da educação indígena dentro das aldeias:

Os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas. Esses foram também basicamente os programas e projetos das antigas missões. A resposta contra essa modalidade educativa se fez mediante uma luta que muitas vezes acabou em conquista. As conquistas estiveram duplicando, por contraste, o que tinham sido as grandes derrotas: livros e cartilhas em língua indígena, prévia conquista da escrita de cada uma dessas línguas, currículo adaptado à realidade indígena, principalmente no que tange aos saberes tradicionais, preparação, incorporação e contratação de professores indígenas por parte do Estado e das instituições. São esses passos suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças? Hoje sabemos perfeitamente que não! A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas. Outra maneira de esvaziar a ação pedagógica para a alteridade pode ser também uma atenção tão meticulosa a certas características próprias e dialetais desse ou daquele grupo dentro de uma etnia ou nação indígena, que a ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem-número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faça o que pode e o que quer.

Há um limite para a escola indígena. Ela não pode ser estritamente responsável pelas questões relacionadas à cultura, às identidades, à língua, às crenças, valores; é uma construção coletiva, com a qual todos têm o compromisso de “retomada” e fortalecimento dentro da aldeia, inclusive discutindo como esses aspectos e a educação escolar se entrelaçam, de forma a não os desvalorizar e os folclorizar. É evidente que a escola deve ter papel importante no fortalecimento dos aspectos mencionados, mas não unicamente (Luciano, 2011). Alguns povos (Benites, 2009; Alvares, 2011) são estritamente cautelosos com a inserção dos conhecimentos tradicionais nas escolas.

A relação escola e populações indígenas é distinta. Para alguns povos, há um longo processo de contato; para outros, o contato é recente. Tais situações repercutem nos significados atribuídos e nas demandas que se colocam. Esses significados se diversificam de acordo com o povo e com suas necessidades.

Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo (Baniwa, 2013, p. 2).

Para as populações indígenas, a educação escolar traz, em seu cerne, a complexa tarefa de proporcionar os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas, situando as identidades indígenas e suas singularidades como parte do todo que é a humanidade. Do mesmo modo, o todo que é a humanidade tem como parte de si as identidades indígenas. Dessa maneira, não se pode entender o adjetivo “diferenciado”, que caracteriza a EEI, com o sentido de ser mais fácil ou espontâneo.

Em termos gerais, há de se ter uma educação escolar que respeite e impulsione o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, que seja indissociável de suas identidades, e isto é extremamente complexo. De todo modo, o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Considerando a tarefa dual da escola em consonância com as demandas das questões indígenas, da cultura, da língua, mas não somente, é indispensável que ela apresente aos estudantes o que está além das práticas cotidianas, ensinando-lhes aquilo que não sabem, possibilitando atividades de conhecimento que transcendam a dimensão da cotidianidade (Heller, 2004) num “contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas

ao longo da história” (Saviani; Duarte, 2010, p. 432) , seja este ocidental ou indígena, considerando o encontro desafiador a partir da escola.

Posta a complexidade da escola indígena nos modos como se organiza, ou busca se organizar, indaga-se o papel do professor na escola indígena, além do engajamento no movimento. Cabe a este profissional assumir postura crítica, compreendendo o que é educação escolar indígena, entendendo a complexidade das relações sociais indígenas, suas etnias, línguas, culturas. D’Angelis (2012, p. 108) menciona a difícil tarefa de ser professor indígena, de transitar entre as duas culturas – o embate cultural precisa ser claramente enfocado e claramente tratado: “As comunidades precisam estar atentas, e garantir que o lugar de “professor” não seja um simples emprego, lugar de recebimento de salários por pessoas não capazes ou desinteressadas do processo”.

Para o autor,

a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até identidades, o que exige nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. (...)

na formação do professor indígena o problema do embate cultural precisa ser claramente enfocado e adequadamente tratado. Isso, aliás, não pode ser feito com “conteúdo” a ensinar. não se trata de ensinar antropologia, nem ensinar “cultura indígena” para os índios, mas de construir uma relação pedagógica (e dialética), na qual professores e “assessores” sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda. por isso, o que se precisa aqui não é uma antropologia de gabinete universitário e de teorizações a partir de alguns meses de pesquisa de campo; trata-se, aqui de uma antropologia aplicada, da qual se exige mais do que “bom conhecimento” das sociedades interagentes: é preciso um profundo conhecimento delas, e uma atitude pedagógica e política apropriadas (D’ Angelis, 2012, p. 139-143).

A questão que se coloca é desvelar e compreender os problemas e desafios que impactam de forma significativa a efetivação da escola indígena. Se, anteriormente, a escola foi implementada nas aldeias como instituição ocidental – o que, em essência, não deixará de ser –, sem considerar as especificidades e, mais que isso, educando crianças e jovens a partir de concepção subserviente, hoje, temos de não reproduzir o que condenamos: a segregação, a discriminação, o preconceito, o racismo e o autoritarismo.

Uma proposta de educação escolar indígena que atenda aos anseios dos povos indígenas requer “mais consciência política buscando conhecer como funcionam e como distribuem as relações de poder na sociedade majoritária, que o poder não monolítico” (D’Angelis, 2012, p. 93). É uma alternativa de mudança da realidade individual e coletiva, especialmente no que

tange ao fortalecimento das identidades e território. Principalmente, na desnaturalização dela e pela luta histórica que lhe é inerente.

Ainda que para alguns povos essas demandas mudem (Luciano, 2013), de forma igual todos lutam para que sua autonomia e especificidade sejam respeitadas. Dessa forma, um professor indígena em uma escola indígena assume o compromisso não apenas de dar aulas, mas de lutar pela educação escolar indígena em seu território, exercendo um duplo papel, inculcando nos alunos a militância, de modo que ler e escrever são ações que possibilitam expandir a consciência histórica. É trivial nos discursos das lideranças indígenas a expectativa em relação à nova geração, ansiando na capacidade dos mais jovens liderarem seu povo, sendo capazes de articularem-se em quaisquer que sejam as atribuições, nas mais diferentes esferas.

Não se busca aqui generalizar a educação escolar indígena, tampouco utiliza-se de discurso imperativo e juízos de valor sobre como devem ser as escolas indígenas, mas é possível pensar que, longe de apenas ler, escrever e contar, a educação escolar para os povos indígenas tem impulsionado o fortalecimento político, intelectual e de suas identidades (Rodrigues, 2016; Ferreira, 2019).

A luta pela garantia ao direito à educação escolar diferenciada, conforme os moldes previstos, é um exemplo, o maior deles, no que tange à transformação da realidade e a uma concepção de educação escolar em consonância com o interesse dos povos indígenas. Do contrário, estaríamos conformados com o modelo de educação escolar proposto pelo Estado de forma unilateral, padronizada.

Ainda que o processo de mudança da EEI seja lento, é possível observar uma significativa mudança atual nas aldeias.

Há uma luta substantiva acontecendo e é impossível pensar a educação fora desta luta, que não está no campo das utopias e nem pode ser enfrentada apenas com a esperança de que tenha um fim. O enfrentamento se dá no âmbito dos projetos societários. A educação requer a disputa da forma e do conteúdo, orientadas por finalidades que atendem aos interesses coletivos da maioria da população. Luta essa em articulação com os coletivos mais amplos dos movimentos sociais. Em contraposição às finalidades educativas postas pelo capital, as quais usualmente preparam a juventude para ser apenas mão de obra eficiente no interior das relações sociais vigentes (Colares, 2022, p. 46-47).

Sobre o papel da escola, Baniwa (2013, p. 6) enfatiza que “em muitos casos a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não abre mão da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial”. Arriscamo-nos a aproximá-la do que propõe Gaudêncio Frigotto (2012), a partir do conceito elaborado por Marx, sobre o

termo omnilateral – a formação omnilateral como possibilidade de superação da unilateralidade da sociedade capitalista, individualista e competitiva. Essa concepção pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humano (Frigotto, 2012, p. 267).

Pensar uma formação escolar mais humana e em diálogo com a aldeia não é vinculá-la a um conceito e inclui-la no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena; é, sobretudo, ter conhecimento pleno e aprofundado das teorias, conceitos e métodos que guiam o programa educacional e da compatibilidade com o projeto de escola que se pretende construir (D’Angelis, 2012). Assumir teoricamente e na prática postura crítica, emancipadora e política na construção dessa escola diferenciada é o compromisso dos povos indígenas na atualidade. Havemos de torná-la espaço de articulação, movimentação e ampliação de conhecimentos, mantendo o respeito aos modos de vida indígena, a fim de impulsionar a emancipação dos indígenas. Tal perspectiva impacta os modos como essa escola organiza seu currículo, gesta e organiza a instituição; molda a escola.

Todo programa educacional e todo projeto escolar é motivado, inspira-se ou sustenta um projeto político. Desconhecer isso é ingenuidade. Negá-lo é má-fé. Qualquer programa educacional em escola indígena sobre o projeto político que o suporta. Em outras palavras explicitar seu projeto político para poder definir, sem equívocos, os objetivos de seu projeto pedagógico. O mínimo que se pode exigir de um programa educacional que pretende construir uma escola indígena seja sua filiação a um projeto anticolonialista com respeito às sociedades indígenas (D’Angelis, 2012, p. 78).

Luciano (2011) afirma que a escola que os povos indígenas desejam ainda não se consolidou e demonstra algumas dessas dificuldades que impactam diretamente a formação das crianças e jovens.

A escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas e a escola indígena diferenciada busca muitas vezes sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, das tecnologias e dos valores do mundo

moderno supervalorizando ou mesmo dando exclusividade ao mundo tradicional indígena ou buscou um meio termo apostando numa escola híbrida, empobrecida, contraditória e ainda colonizadora. Tudo isso está, metodologicamente muito mal resolvido, pois não dá conta nem da perspectiva de acesso à vida moderna nem da perspectiva tradicional (p. 40).

Há de se construir uma educação escolar indígena que possibilite aos indígenas a participação dentro e fora de seu território, uma educação a partir da qual seus valores, sua cultura e sua identidade participe integralmente, não como complemento, folclorização, mas como parte de um plano sistemático e organizado de escola em consonância com a aldeia. Sem organização prévia do que se tem, do que se pretende e por que, corremos o risco de superficialidade, de um ensino híbrido que não forma ninguém (Baniwa, 2013).

O ser humano, como conjunto de relações sociais, ou seja, como expressão de todo o conhecimento criado pelas populações precedentes, é internalizado pelas novas gerações num processo dialético. Para que cada indivíduo se constitua como pessoa plena, é necessária a mediação de outros indivíduos. A criança adquire as características que constituem os seres humanos a partir das suas relações familiares, sociais, enfim, assumindo postura ativa nesse processo. Pensar em educação escolar indígena é pensar no processo de desenvolvimento humano, da formação social da personalidade, na identidade e no fortalecimento de um povo.

A formação omnilateral não é opção, deve ser inerente ao processo formativo. A possibilidade de desenvolvimento pleno e íntegro de todas as dimensões humanas deve ser a função da escola indígena. Não menos importante, não como imposição, mas como reflexão, estão as possibilidades teóricas e pedagógicas para as escolas indígenas alinhadas ao compromisso político, à transformação social, à formação humana em todas as dimensões e à luta anticolonial, anticapitalista.

As perspectivas pedagógicas de Paulo Freire, sugeridas por D'Angelis (2012) e Medeiros (2020), a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) alinhadas às realidades estudadas por Colares (2013) e Rodrigues (2016) são indicativos, não como adesão dogmática, mas crítica, de pensar concretamente teorias e metodologias para a EEI.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR TRADICIONAL OCIDENTAL E A IDENTIDADE INDÍGENA: REFLEXÕES INICIAIS

Nesta seção, trazemos uma discussão em torno da construção da identidade que perpassa a questão indígena, especificamente, a partir da perspectiva da educação escolar. O que faz de uma escola, com toda a carga semântica e histórica, ser indígena? Como contribui para potencializar as identidades?

Não menos importante, é necessário, antes de adentrar ao plano da educação, entender especificamente o que é identidade.

3.1 Identidade: Como Se Constitui? E A Identidade Indígena?

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vivem em solo brasileiro 1,69 milhão de indígenas, correspondendo a 0,83% do total da população brasileira (IBGE, 2022)³, aumento significativo em relação aos 0,47%, do Censo de 2010 (embora se tenha de dizer que esse aumento deriva da mudança metodológica do instituto). A identificação de indígenas no Censo, normalmente, acontece quando alguém responde “indígena” à pergunta “qual é sua cor?”. No entanto, o IBGE notou que muitas pessoas de ascendência indígena respondiam que sua cor era “parda”. Por isso, em 2022, os recenseadores passaram a fazer a pergunta “você se considera indígena?” em locais que não são oficialmente terras indígenas, mas onde se sabe da presença de povos originários. De acordo com o Censo, 44,48% dos indígenas estão concentrados na região Norte.

A história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse (Luciano, 2006, p. 17).

³ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 22 de novembro de 2024.

Estima-se que, pelo menos, cinco milhões de indígenas habitavam as terras que seriam o Brasil por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral (Luciano, 2006). Esse número refletia a diversidade étnica, cultural e linguística. Aryon Rodrigues (2005) destaca que mais de mil línguas diferentes eram faladas pelos povos indígenas desse território. A redução dos povos indígenas, ao longo de cinco séculos, não foi ao acaso: inicia-se no imediato contato dos indígenas com os portugueses e seguiu ocorrendo ao longo dos cinco séculos, pela disseminação de doenças e por campanhas de extermínio.

A sobrevivência indígena foi um ato de resistência. Longe de ser um discurso esvaziado, de autocomiseração – pois é uma história resistência, de inúmeras lutas e demonstração de força e coragem para continuar –, essa é uma afirmação necessária.

Para os pesquisadores das questões indígenas (Grupioni, 2008; Vaz Filho, 2010; Luciano, 2006; Ferreira, 2020), há um marco na história desses povos, especialmente no sentido político. Antes mesmo da aprovação da constituinte de 1988, na década de 1970, povos indígenas e agentes indigenistas se mobilizaram para assegurar os direitos dos indígenas que, mais tarde, seriam materializados na Constituição. Embora a visão sobre os povos indígenas venha mudando, ao longo dos anos, é inegável a persistência do preconceito e do racismo contra esses povos. A manutenção de uma história dos povos indígenas situada em um tempo histórico que não seja o presente, ou o mito do “desconhecimento” da realidade indígena (Milanez *et al.*, 2019) é, sem dúvida, uma das formas mais eficazes de invisibilização dos povos indígenas atualmente.

Vaz Filho (2010) e Luciano (2006) destacam o processo histórico de invisibilização e negação das identidades a que os indígenas foram submetidos, inclusive como estratégia de sobrevivência. Além de serem rotulados das formas perversas, acreditava-se que estavam fadados à extinção; dessa forma, criaram-se estratégias de existência, escondendo-se geograficamente ou negando sua identidade. Ambos os autores entendem o termo caboclo na Amazônia como tentativa de negação das identidades indígenas.

Foi uma invenção daqueles que não queriam se identificar como índios, mas também não podiam se reconhecer como brancos ou negros (pois não pareciam), como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior). Neste sentido, o caboclo seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco se identificava com o mais próximo possível do branco (Luciano, 2006, p. 32).

Daniel Munduruku, no primeiro capítulo do seu livro “O banquete dos deuses”, destaca a crise de identidade que vivenciou no período da juventude. Por uma visão equivocada e

atrasada da sociedade sobre os povos indígenas, Daniel viu-se usando mecanismos de defesa, dentre eles, a não aceitação de sua condição indígena, o que resultou em crise de identidade. O autor menciona “que tinha vergonha, pois o fato de ser indígena estava ligado a uma série de chavões: indígena é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro (...) eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem” (Munduruku, 2009, p. 13).

Aproximo as angústias do autor às minhas, estrategicamente para me proteger da indiferença. Além disso, não me identifico com esse “índio” cristalizado pela sociedade. Tal pensamento associa o indígena a um lugar – a aldeia –, morando em oca, no meio da floresta; em linhas gerais, há uma “cara de índio” na mentalidade das pessoas. E, trivialmente, sem pudor, as pessoas demonstram seu espanto por indígenas que vivem na cidade, estudam, têm ambições, como qualquer pessoa. Tão estranho quanto manifestar espanto é perpetuar uma visão desumanizante, ainda que tal afirmação esbarre na redundância, todas as complexidades humanas nos compõem sejam as que julgamos boas ou ruins.

Se outrora houve um movimento etnocentrista de julgamento e negação dos outros povos pautados nos seus modos de ser e vivenciar suas culturas, isso já não cabe. A chegada dos colonizadores por essas terras trouxe mais que o estranhamento com outra cultura, trouxe a rejeição do outro combinada com a dominação: “assume também outra forma: não tirar a vida do Outro, mas apenas a diferença, ou seja, extirpar-lhe a alteridade que o constitui como Outro, assimilando-o e reduzindo-o à imagem e semelhança do Mesmo” (Meneses, 1999, p. 19).

Essa forma de dominar e rejeitar o outro pode se apresentar de forma sutil, sobre o pretexto de conservar-lhe a alteridade, para oprimi-la. A negação do outro pauta-se em ideologias que justificam essa negação. Cita-se algumas dessas ideologias:

Na Época dos descobrimentos exaltava-se a supremacia da cristandade e sua missão de dilatar “a fé e o império”; depois veio a Época das Luzes, o racionalismo triunfante, o cientismo deslumbrado; Essa ideologia da “Supremacia espiritual do Ocidente” tinha um aliado mais prosaico: o racismo; outra ideologia etnocentrista, que esteve muito em moda como falsa evidência pseudocientífica, foi o *evolucionismo cultural* (Meneses, 1999, p. 20).

Destaca o autor que etnocentrismo é

um tema que se presta a variações numerosas em vários registros. É camaleônico, recorre a camuflagens e mimetismos: apresenta-se sob formas benignas em que parece irreconhecível, ao assumir a aparência de seu contrário. Há maneiras de “valorizar”, de “promover” que são mais eficazes para descaracterizar o Outro do que um combate franco. Por exemplo, a *folclorização*, a *beleza do morto*, de que fala Michel de Certeau, o *exotismo*, o *romantismo* são variantes da mesma atitude; saborear ou “curtir” a diferença

que constitui o Outro, como uma curiosidade, como “atração turística”, como espetáculo ou “show” surrealista, instigante por ser “insólito”, e mesmo, fantástico. A cultura diferente não é tomada a sério, e sim como uma diversão dos espectadores que a consomem: e quase sempre as imitações da cultura popular criam personagens cômicos, o que vale dizer que, no fundo, considera-se a cultura alheia hilariante ou ridícula. Isso ocorre desde os fabulosos relatos de viajantes e missionários, passando pelo indianismo romântico de Gonçalves Dias, até as boutiques de arte indígena da Funai, as novelas da TV como Aritana e culmina na indústria turística em que o dinheiro suscita contrafações da cultura popular “para inglês ver”. É sempre a mesma atitude etnocentrista que parece interessar-se pelo Outro, mas de fato o desrespeita, ao tomá-lo como espetáculo e objeto de consumo, e não como sujeito cujas práticas sociais são ricas de sentido e encontram seu lugar e compreensão no “conjunto complexo” que constituem como elemento de uma cultura (Meneses, 1999, p. 21).

Ainda que impactados pelo outro e sob as mais perversas violências, muitos povos se mantiveram, por séculos, resistentes a seus modos de ser e pertencer. No entanto, isso não significa que não absorveram e sofreram influências de outras culturas, línguas, conhecimentos – há trocas, há expansão dos limites da fronteira, há contatos, há movimento, considerando a inestimável capacidade humana de interação.

A ideia de pureza étnica e homogeneidade é nociva e racista e vitimou milhares de pessoas, em diversos genocídios empreendidos, sendo um deles, no processo de colonização do Brasil.

Desta constatação histórica importa destacar que, quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes. Deste modo, podemos concluir que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando as identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, consequentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional (Luciano, 2006, p. 49).

Sofremos os impactos dos contatos interétnicos. Aliás, essa é cobrança racista, para que o indígena ‘pareça’ e se ‘comporte’ como ‘mais indígena’; a ideia do “indígena puro” ou que corresponda ao estereótipo ‘do indígena’ historicamente cristalizado pela sociedade pode estar sendo absorvida por nós, indígenas, em ação irrefletida, nos comportamentos e nas formas como

temos nos apropriado de nossa cultura e tudo que a compõe – rituais, grafismo, indumentárias. Quando nos vestimos, nos pintamos, ritualizamos, é para nós nos sentirmos mais perto e orgulhosos de nossas tradições, ou fazemos isso para que o outro não duvide da nossa identidade? Para que o outro afirme nossa identidade? Afinal, sempre foi máxima afirmarmos que não há “uma cara de índio”. Com ou sem cocar, perto ou longe da aldeia, continuo sendo quem sou.

Entender o outro como parte da humanidade que se constitui em diversidades é entender um pouco sobre cada um de nós situados em um planeta com mais de sete bilhões de pessoas diferentes. Somos parte de um todo, a humanidade se constitui na diversidade e é por meio do outro que me percebo e me constituo como alguém que pertence a esse todo, mas que, ao mesmo tempo, tem suas singularidades. Longe de construir idealizações em torno de uma falsa harmonia humana e estado de bem-viver intocável, a história humana é permeada pelos intensos e longínquos conflitos entre povos distintos ou entre si, subjugamentos de uns contra os outros, seja a partir da cultura, língua, religião, seja dentre outros fatores. Isso molda as relações humanas, sendo necessário sempre o reconhecimento das relações de poder e opressão sob quaisquer circunstâncias, evitando que a barbárie jamais se repita.

No movimento indígena, é necessário, especificamente, o combate ao racismo e ao preconceito, para que não haja dissociação entre o que paira sobre o indígena no imaginário das pessoas e a realidade concreta desses povos. Eu não preciso corresponder ao estereótipo colonizador e ter os fenótipos indígenas, minha identidade não depende disso. A identidade indígena está em constante transformação, faz-se e refaz-se mantendo “sua essência” intocável e inalterável; as identidades não são estanques nem presas a um modo de vida pretérito. Nas e pelas contradições, as identidades são moldadas à busca por “manter-se” em suas particularidades e, simultaneamente, se situar no mundo global. Isso diz respeito à cultura, à língua, às crenças, aos conhecimentos, aos modos de educação que cada povo estabelece num processo sistemático de tornar-se humano – pertencentes ao todo – e ao mesmo tempo – parte de um povo, de sua singularidade.

3.2 A Crítica à Escola Tradicional Ocidental e os Modelos de EEI: Caminhos para uma Escola “Verdadeiramente Indígena?”

A crítica ao modelo de escola ocidental/tradicional, no decorrer do século XX, repercutiu nos debates e proposições da EEI. Uma das características da crise da educação da virada do milênio foi o movimento da recusa ao modelo da educação escolar moderna.

Consequentemente, a defesa de uma outra escola, de uma escola com outro modelo de educação, outras características e outros modos de organização avançou significativamente na segunda metade do século XX.

No eclodir das mobilizações do movimento indígena e indigenista, em meados dos anos 70, uma série de correntes e tendências pedagógicas embalavam a prática educativa brasileira. A “escola tradicional” – formal, disciplinar, seriada, organizada e institucionalizada a partir da idade moderna – passava por um processo de buscas de renovações pautadas em tendências pedagógicas preocupadas com reinventar as práticas pedagógicas.

Ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo: pedagogia conservadora X pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) X pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária X pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva X pedagogia libertadora, pedagogia passiva X pedagogia ativa, pedagogia da essência X existência, pedagogia bancária X pedagogia dialógica, pedagogia teórica X pedagogia prática, pedagogia do ensino X pedagogia da aprendizagem e, dominando todo panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional X pedagogia nova (Saviani, 2021, p. 34).

Em linhas gerais, eram críticas à instituição escolar ocidental e ao limite que esta impunha ao desenvolvimento dos alunos. Essa concepção de educação centrava-se nos interesses individuais dos estudantes e nas diferentes dimensões de uma pedagogia criativa, participativa e democrática. Uma escola sem disciplinas, sem seriação, sem provas, sem muros, sem salas de aulas convencionais, uma escola que não se restringisse aos conteúdos, especialmente aos conteúdos disciplinares, uma escola que incorporasse outros elementos da vida das pessoas.

É possível observar tais críticas a partir do trecho do livro “Cuidado, escola”, que teve significativa repercussão na década de 1980:

Uma outra educação só será viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada cidadão, de cada comunidade ou de cada grupo social – em sua vida e em seu trabalho, em seu modo de comportamento e em suas relações com outros – se transformar em fonte de questionamento, de criatividade, de participação e, portanto, de conhecimento. [...] Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (Harper *et al.*, 1987, p. 117).

Nessa mesma perspectiva, Brandão (1981, p. 9;104) afirmava que “não há uma forma única nem um modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem

seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não seu único praticante” (p. 9). E frisava que “a educação não pode ser pensada como uma realidade supra-humana, e por isso, sagrada, imutável, para se crer na educação é preciso primeiro dessacralizá-la” (p. 104).

A busca por um novo modelo de escola – supostamente criativo, coletivo e focado no autodesenvolvimento e no protagonismo individual – surgia como resposta à assim dita escola tradicional. Este movimento buscava romper com as práticas tradicionais, sendo a exclusão e a discriminação de inúmeros grupos sociais e culturais um dos pontos mais questionados.

E como a EEI se encaixa na crítica ocidental ao modelo de “escola tradicional”? É possível que essas tendências pedagógicas tenham influenciado/influenciem a EEI? Como a crítica que se constituiu no debate escolar nacional de um modelo de escola ocidental permeou o debate da EEI? Diante dos modelos de escolas alternativas que foram surgindo a partir da crítica ao modelo clássico, há semelhanças com a EEI?

Foram diversos os projetos e experiências alternativas implementados, tanto pelo fortalecimento do movimento indígena quanto de organizações não governamentais, como o CIMI, fundado na primeira metade da década de 1970. As ações consistiam na alfabetização de jovens indígenas locais, também com a finalidade de articulação, mobilização e atuação do movimento indígena pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, diversidade étnica, educação escolar indígena, fim da tutela do Estado. A União das Nações Indígenas (UNI) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foram de grande importância no apoio a esse movimento.

As atividades de cunho educativo eram promovidas por antropólogos, indigenistas e pelos novos missionários leigos nascidos da teologia da libertação, engajados nas lutas pelos direitos sociais, na esteira já lançada em escala mais ampla pela “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire e pela também nascente educação popular, em especial no Movimento de Educação de Base (Monte, 2000, p. 125).

Ao descrever o processo de institucionalização da EEI no Brasil, Grupioni (2013, p. 71) relembra a gênese das ações que desenhariam a política educacional para os povos indígenas.

Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido e fornecendo matrizes, a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, que pretendia valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo, como docentes, membros das respectivas comunidades indígenas.

A construção de novos sentidos para a escola indígena, com metodologia apropriada, objetivos definidos e sua função cerne das aldeias colocou em disputa diversas concepções, ideias e proposições entre os povos indígenas, indigenistas, missionários, antropólogos, linguistas, educadores e técnicos governamentais. Em linhas gerais, prevalece o enfoque mais militante. “Começam a desenvolver-se no país, com grande dose de militância, voluntarismo e intuição, alguns projetos de educação escolar indígena, a partir de novos pressupostos e procedimentos” (Monte, 2000, p. 125).

De acordo com Troquez (2014, p. 63),

As teorizações e propostas de escolarização foram norteadas pela forma de envolvimento dos atores com a questão, no cruzamento do campo indigenista com o campo de estudos sobre EEI, daí o enfoque militante observado na maioria dos trabalhos sobre a questão. Neste contexto, em se tratando do campo da EEI, as movimentações dos agentes se deram/dão no sentido de *conservá-lo ou transformá-lo*.

Também Grupioni (2008, p. 65) afirma:

Ao institucionalizar o direito dos índios à educação, essa política pública, gestada nos anos 90, conformou as condições em que esse direito seria exercido. E foi no âmbito de uma rede particular de relações, em que são veiculadas proposições variadas sobre as formas pelas quais os índios iriam ou deveriam ter acesso à instituição escolar, definindo seus objetivos, seus métodos e seus fins. As disputas entre as diversas concepções em jogo, propostas por vários atores que a compõem, revelam que continua presente no âmago dessa rede uma questão que já estava posta em sua origem, cujos embates caracterizam sua natureza específica: de um lado, as propostas de “políticas de inclusão”, em que se procuram estender aos índios as políticas gerais formuladas para atender outros segmentos da sociedade nacional, e de outro, as propostas de “políticas diferenciadas”, especialmente formuladas para contemplar e reforçar a diversidade étnica e cultural reconhecida pela Constituição de 1988. Do embate entre essas duas concepções configura-se a rede em que se tornou possível a proposta da educação diferenciada no Brasil.

Para além do exposto, D’Angelis (2012, p. 182) destaca que

esse novo contexto da educação escolar indígena, igualmente marcado pelas garantias constitucionais dos direitos indígenas, mas também pela multiplicação e multiplicidade de manifestações, documentos e iniciativas oficiais e não - oficiais de amparo, sustentação, apoio, divulgação, premiação e incentivo a práticas supostamente benéficas e de interesse das sociedades indígenas (embora 90% dos casos, quem idealizou, formalizou e pôs em execução foram os não-índios) – favoreceu o crescimento dos programas e projetos de educação escolar em sociedades indígenas e, conseqüentemente, programação de professores índios.

Troquez (2014), ao destacar os principais enfoques teóricos que vêm moldando as proposições de estudos, políticas e práticas no campo da EEI desde a colonização, enfatiza o

processo de engajamento e militância à causa, especialmente das universidades e seus respectivos pesquisadores. Menciona também os embates e disputas acadêmicas, entendendo que tal questão ainda se encontra presente e gerando proposições com enfoques diversos.

O embate acadêmico em torno das propostas foi se constituindo, sobretudo, a partir de teorizações produzidas no cruzamento dos campos da Educação, da Linguística e da Antropologia na defesa da educação diferenciada: bilíngue e intercultural. A educação diferenciada deveria ser conduzida numa escola também específica e diferenciada, pautada pela ideia de valorização dos etnoconhecimentos ou etnociências em diálogo com os conhecimentos advindos de outras culturas (Troquez, 2014, p. 55).

Para tensionar ainda mais o debate sobre os modos pelos quais a EEI foi organizada, pensada e materializada como está, Luciano (2011), ao tecer algumas considerações sobre as escolas indígenas no Alto Rio Negro, afirma:

A segunda consideração refere-se ao lugar e papel da identidade e da tradição nesse empreendimento escolar indígena. Dentro da escola elas são importantes instrumentos de justificação do acesso por meio do autorreconhecimento, mas não resultam em um fim. Ou seja, os conteúdos relativos à tradição e a identidade não são partes relevantes dos objetivos do projeto escolar, mas são instrumentos estratégicos de convencimento de acesso e apropriação da escola. Alguém refutará essa ideia demonstrando que as escolas indígenas dispõem de matrizes curriculares que contemplam conteúdos relativos a esses temas, mas é necessário saber como foram parar na organização curricular. E aí verificaremos que não foram os povos indígenas, naturalmente ou voluntariamente, que as pensaram e organizaram, mas assessores não indígenas com as melhores intenções possíveis. Além disso, tais conteúdos são desejáveis para valorizar e garantir a continuidade das culturas, tradições e identidades, como meios e instrumentos de direitos, mas não como fins. Não existe nenhuma escola inovadora ou verdadeiramente diferenciada sem assessoria não indígena por trás ou mesmo na condução dos processos. Mesmo considerando a influência da prática colonial tutelar para justificar essa resistência pelas metodologias e pedagogias tradicionais indígenas, não podemos esquecer que atualmente muitos povos indígenas alcançaram níveis de consciência política e autonomia suficiente para fazer suas escolhas de forma livre e qualificada. Outros alcançaram inclusive níveis consideráveis de autonomia administrativa e pedagógica em suas escolas (p. 207).

O autor considera como hipótese a incorporação de um discurso externo da educação escolar indígena. É evidente que houve participação indígena durante esse processo, mas quanto?

E não é voz única a indagar os modos como a EEI foi pensada e concebida na sua gênese. O autor faz tais questionamentos ao tentar buscar explicação para as dificuldades de objetivação dos ideais de escola indígena: em que momento, sentido e com que finalidade esse discurso foi assumido pelos povos indígenas? Embora esteja direcionando suas inquietações a um

determinado lugar, ao situarmos no plano geral, sobretudo pela insistência dos povos indígenas de buscar transformá-la, há necessidade de ampliação. A crescente participação de indígenas nos mais diversos órgãos, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e o Ministério dos Povos Indígenas (MPI), e o esforço de criação da secretaria específica para educação escolar indígena, impulsionarão mudanças, alterações e revisões de documentos, leis.

O debate da educação escolar indígena – outrora, conduzida por convênios com organizações missionárias, pautadas pela perspectiva integracionista (Grupioni, 2008) – passou pela crítica dos segmentos radicais à educação escolar nacional. A crítica à educação convencional no interior da sociedade ocidental; as disputas de diversas perspectivas para EEI; a participação não apenas de indígenas, mas de indigenistas, missionários, antropólogos, linguistas, educadores e técnicos governamentais na discussão, proposição e disputa dos programas de intervenção para a produção de uma proposta de uma escola diferente indicam a incorporação da crítica e da crise da escola tradicional.

Nos anos 90, índios, indigenistas, missionários, antropólogos, linguistas, educadores e técnicos governamentais passaram a discutir, propor e a disputar programas de intervenção para a escola indígena em que a proposição de uma educação diferenciada ganhou relevância. Inserida no contexto de mudanças nos direitos indígenas consagrados com a promulgação da nova Constituição do país em 1988, a questão do direito dos índios à escola e a processos de educação diferenciados entra em pauta colocando em confronto diferentes perspectivas. Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue em português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas (Grupioni, 2008, p. 35-36).

Em função disso, ganha evidência o alerta para que a educação escolar indígena vá além de uma “conquista”, impulsionada não apenas pelo interesse dos povos indígenas, mas pelo próprio interesse do estado em integrar esses povos, incorporando-os à sociedade vigente.

A implantação de educação escolar em comunidades indígenas não é apenas uma conquista desses povos, ela deve, também, ser examinada como uma implantação do Estado burguês para a incorporação dessas comunidades às relações sociais capitalistas. Consequentemente, não devemos tomar a educação escolar indígena como resultante de um movimento que ocorreu apenas de ‘dentro’ para ‘fora’, como exigência dos indígenas para o Estado. É preciso considerar que também é um movimento de ‘fora’ para ‘dentro’, do Estado para as comunidades indígenas. Ou seja, ao mesmo tempo em que a Educação Escolar Indígena se configura como conquista, não podemos perder de vista que é, também, uma implantação. Sobretudo se considerarmos que a conquista dos povos indígenas por educação escolar se insere no período de recrudescimento do neoliberalismo (ou neocolonialismo) (a partir da década

de 1980) no país, resultante da necessidade de reestruturação do capital na tentativa de minimizar suas crises (Rodrigues, 2016, p. 152).

Perspectiva de mesmo teor se encontra nas reflexões de Secchi e Prattes (2015, p. 102-121):

Nos últimos anos, os instrumentos jurídicos e administrativos concernentes à criação, à implementação e ao reconhecimento das escolas indígenas se multiplicaram e aperfeiçoaram. No entanto, as mudanças tiveram apenas um alcance formal e não significaram um rompimento conceitual com o modelo escolar anterior. A um observador atento, caberá perguntar se o atual paradigma da escola *específica, diferenciada, bilíngue e intercultural*, isso é, da escola adaptada formalmente à clientela, não é a antiga escola colonial, apenas ficando esta “fantasiada de novos adjetivos”. E esse consenso virtual acerca de seus atributos não é, por si só, motivo de inquietação epistemológica? De onde partem tais formulações e quais as matrizes conceituais que as inspiram? Certamente, o atual modelo de escola indígena teve a sua origem associada à Convenção 107 da OIT que redefiniu as relações internacionais do trabalho e ensinou incorporar as populações do “Terceiro Mundo” ao projeto liberal. Naquele contexto e sem nenhuma “maquiagem”, propôs-se às escolas indígenas a função de agências padronizadoras de identidades e disponibilizadoras de mão de obra.

Os pressupostos que apontavam a construção de um modelo de escola diferenciada para os povos indígenas não coadunavam com os pressupostos da escola tradicional brasileira. Fazia-se necessário, dado o ciclo de violência dentro das escolas contra os indígenas, pensar e construir uma proposta diferenciada de EEI.

Como deveria ser essa escola? Por que com todas as críticas à “escola”, passou-se a defender uma “escola”, ainda que esta tenha suas especificidades? Quais os aspectos deveriam ser repensados para torná-la diferenciada do modelo de “escola tradicional”?

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional) (Grupioni, 2008, p. 37).

Tais questões passam a trilhar um caminho que começaria em papéis, vislumbrando horizonte incerto e permeado por desafios, especificamente por ser um modelo de escola que, em sua essência, deveria ser construída coletivamente com a participação daqueles que dela fariam uso e definiriam seu papel, buscando articular os conhecimentos da sociedade ocidental e da cultura indígena, uma escola diferente do que se impôs durante séculos.

3.3 “Uma Escola Verdadeiramente Indígena”: Esboço de uma Crítica

A chamada que compõe o título dessa seção, com algumas variações, como: “a escola indígena de verdade”, “escola verdadeiramente Guarani”; “a verdadeira escola Maxacali” é trivialmente citada por autores indígenas e não indígenas (Luciano, 2011; D’Angelis, 2012; Ferreira, 2020; Grupioni, 2008; Kahn, 1994; Mubarac Sobrinho, 2017; Costa *et al.*, 2020; Alvares, 2011). Que significa para eles isso de ser “verdadeiramente indígena”?

Para Ferreira (2020, p. 53-54),

É necessário compreender que na “verdadeira escola indígena”, a educação não se desvincula da vida cotidiana da comunidade e dos demais espaços educativos. Portanto, para pensar uma escola verdadeiramente indígena, temos que nos apropriar dos processos pedagógicos indígenas, e isto significa trazer, de forma reconhecida e contundente os conhecimentos indígenas para dialogar, no espaço escolar, com os demais conhecimentos. Respeitar os processos próprios de aprendizagem é direito constitucional. Para isso, se faz muito importante buscar os conhecimentos na sua fonte primária que é a memória dos nossos velhos e aprender a escutar.

Já para Alvares (2011, p. 71-72), são os processos de transmissão dos saberes tradicionais Maxacali que define a escola verdadeiramente Maxacali.

Nas escolas, os processos de transmissão do saber tradicional estão na verdade, sendo intensificado e formalizado de nova maneira. Essas “aulas” são extremamente valorizadas pelos Maxakali, que as apresentam para nós como a “verdadeira escola Maxakali”, em oposição às aulas de alfabetização em Maxakali. Suas crianças, dizem com orgulho, agora estão muito mais “sabidas” – dominam melhor os conhecimentos sagrados. Nos anos que se seguiram, podemos notar que essa tendência se tornou ainda mais acentuada (p. 71-72).

Kahn (1994, p. 137), por sua vez, considera que a construção da escola verdadeiramente indígena, realizada e concebida por não indígenas, é ilusão, devendo ser concebida e debatida por seus próprios intelectuais.

O que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma “escola verdadeiramente indígena” se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vem sendo orientados, informados, catequisados, doutrinados por nós, caras pálidas. Um dia, espero — e tenho sim essa esperança que se contrapõe ao meu atual criticismo — que as comunidades indígenas tenham seus intelectuais assumindo a conceitualização de algo que será relativo ao processo de ensino e aprendizagem de alguma coisa que eles têm que partilhar com sua comunidade.

Mubarac Sobrinho *et al.* (2017, p. 72-73) afirmam que a escola verdadeiramente indígena precisa de mais tempo e de reconhecimento, especialmente dos *processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas*, como conhecimento em interação com os conhecimentos não indígenas.

Sabemos que a concretização dessa escola ainda vai demandar um processo de muita organização e luta por parte dos povos indígenas e dos diversos setores da sociedade civil que estão engajados nesta causa. Pensar essa pedagogia indígena representa compreendê-la no bojo da diversidade das culturas indígenas, pois o que está em discussão não é a escola indígena, que já há algum tempo vem ganhando espaços nas muitas comunidades pelo país afora. Evidente que toda experiência acumulada no trabalho destas instituições são marcos essenciais para desenhar uma escola indígena verdadeiramente indígena, mas é preciso muito cuidado para não se deixar cair no fosso das idealizações localizadas.

A questão é complexa e polêmica. Antes de tudo, uma instituição que nasce no interior de outra cultura, com objetivos específicos, foi trazida para o cerne dos povos indígenas, que têm modos culturais e sociais diferentes. Tal instituição exerceu o papel de assimilar os povos indígenas, torná-los civilizados para integrá-los. Atualmente, a escola para o movimento político indígena é a possibilidade de fortalecimento de sua identidade, culturas e territórios, é o espaço de circulação de cultura e conhecimento, além de expectativa de desenvolvimento social e econômico sustentável.

A questão não é a preocupação com o “verdadeiramente”, considerando que o termo “escola indígena” cumpre já a diferenciação. Adicionar um adjetivo ao termo apenas para enfatizar o que a educação escolar indígena já pretende ser é redundante. Precisamos superar os discursos simplistas e focar nos modos de transformação desse espaço escolar nos territórios, definir os projetos que se quer e fortalecer uma educação formal, em consonância com as identidades de cada povo, que impulse a formação.

Cada povo deve ter convicção do papel da escola indígena em seu território, estabelecendo com os professores e gestores uma proposta de educação escolar indígena que atenda aos anseios e necessidades dos povos indígenas. Isso requer “mais consciência política, buscando conhecer como funcionam e como distribuem as relações de poder na sociedade majoritária, que o poder não monolítico” (D’Angelis, 2012, p. 93).

A escola indígena carrega grande responsabilidade, algumas vezes, para além do que realmente lhe cabe. Contudo, se os primeiros contatos com esta instituição, embora situada a uma concepção e tempo diferentes, deixaram rastro de sequelas irreversíveis para os povos indígenas, talvez ainda que de forma confusa, foi-se fazendo uma práxis educativa da EEI. É

consenso, entre pesquisadores e movimento indígena, que à escola indígena não cabe reproduzir a escola anterior, mas sim construir um lugar de acolhimento, de movimento dos conhecimentos, por intermédio do qual crianças e jovens se desenvolvam plenamente, sem constrangimentos, sem deixar de ser quem são.

No processo de mudança, nós, povos indígenas, fomos atribuindo sentido à escola, buscando transformar esse espaço, impulsionando o debate e o fortalecimento das identidades, das línguas e os modos de vida dos povos originários. Durante séculos, a educação escolar dos indígenas esteve sob a tutoria daqueles que ensinavam o catecismo. Passado essa fase, veio a tutoria do Estado e dos projetos e órgãos criados para a proteção desses povos. Agora, é o momento da educação sem imposição, sem truques e sem tutela.

A escola para indígenas que os submetia à integração forçada, dissolução de suas identidades para “encaixe” a um modelo de sociedade não tem espaço neste tempo. Entretanto, isso não quer dizer que o modelo de escola hoje está bom, pronto, que não reproduz violências, preconceitos, divisões, conflitos. Precisamos estar atentos aos perigos dos discursos competentes (D’Angelis, 2012; Chauí, 2014) e pensar a escola indígena com todo potencial num debate desafiador franco, aberto e diverso.

A ideia de escola única e igual não é possível. Elas precisam e vão ser modificadas em diferentes aspectos, integrando-se de acordo com o lugar em que estão situadas, originando diferentes escolas (Colares, 2022). Mas, isso não pode ser ao acaso e relativizado, dando margem a tudo e a qualquer ideia; elas não podem se desvincular do compromisso político, social e formativo. Em uma sociedade tão fragmentada, na qual as diferenças sociais são alarmantes, a escola espelhará essa organização. É imprescindível que professores e membros da comunidade tenham consciência do papel dessa instituição, do compromisso, limites e possibilidades que ela carrega consigo.

Um dos pontos mais espinhosos no que tange à EEI é o papel da escola nas aldeias. Esse um debate é complexo e tenso, dificilmente chegaremos a um consenso. Cada povo tem autonomia para definir esse papel, embora, como já destacamos, este conceito é mais idealizado que posto concretamente. O que não podemos perder de vista são as razões de ser da escola (Saviani, 1984); ainda que situada em áreas indígenas, ela deve ter bem definido seu papel e função social, contribuindo para o processo de desenvolvimento humano, pautado na formação omnilateral. Pensar em outro modelo de educação significa pensar também outro modelo de sociedade, justa e igualitária. Portanto, a contribuição da escola com o fortalecimento territorial, étnico, cultural e linguístico perpassa pelo estabelecimento de uma consciência pedagógica clara e crítica.

Acreditamos que a forma de ser da escola indígena deve ser pensada coletivamente pelos indígenas, com a colaboração de não indígenas. Se outrora se acreditava que os indígenas não tinham capacidade intelectual, eram incapazes de aprender, hoje está definitivamente estabelecido que são livres e capazes. Parecem coisas simples, redundantes e pequenas palavras soltas em calhamaço; todavia, é imperativo analisar o processo tardio de reconhecimento da humanidade indígena, passados apenas trinta e seis anos. Assim, não é apenas reconhecer a escola indígena, é entender e transformar toda a concepção de educação escolar para que os erros do passado e o processo histórico de negação das identidades não se reproduzam, sobretudo, dentro das escolas.

4 CALEIDOSCÓPIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EEI

Nesta seção, apresentamos o que vem se propondo no campo da EEI, especialmente como se apresentam os conceitos de EEI e EI e a relação entre a cultura indígena e ocidental e as suas implicações conceituais a partir do levantamento de produções.

Para tanto, operamos com levantamento realizado sobre o campo, apresentado no apêndice B. Para leitura do *corpus* de estudo, delimitamos um roteiro para guiar a leitura (quadro 2); posteriormente, organizamos as proposições em duas categorias: as proposições da EEI e EI; e as proposições sobre a relação das culturas indígena e ocidental – o que as produções apresentam como proposições sobre EEI? Dentro das categorias, destacam-se as recorrências (proposições frequentes, que se repetiam), e as dissonâncias – variantes pontuais que aparecem esporádica ou unicamente nas proposições.

4.1 Que se propõe sobre os Conceitos de Educação Escolar Indígena e Educação Indígena nas Produções

O contato dos povos indígenas com a instituição escolar remonta à colonização do território brasileiro. Historicamente o objetivo da escola, que é uma instituição exógena, estruturada aos moldes ocidentais, serviu para o processo de assimilação dos povos originários. Ao longo dos anos, as populações indígenas têm tido o desafio de transformar essa instituição em um lugar por meio do qual suas identidades, cultura, língua, território possam ser fortalecidos; e também ser o cerne da articulação entre diferentes culturas.

É evidente a complexidade da educação escolar indígena gerada pelas tensões que a permeiam.

No que tange ao aspecto conceitual, indagamos: que concepção de educação guia a educação escolar dentro da aldeia? Essa concepção está em consonância com o processo de desenvolvimento humano e com o projeto societário da aldeia? Como se organiza o currículo composto por disciplinas que se referem aos conhecimentos ocidentais e indígenas? Que aspectos teórico-metodológicos dessa educação escolar se destacam?

No que tange às condições materiais das escolas, é gritante a falta de estrutura e itens básicos das escolas indígenas; as imposições e autoritarismo das secretarias de educação, materiais didáticos, calendários e contratação de profissionais são totalmente desassociados da realidade indígena.

A situação precária, as negligências e o mínimo de condições materiais com que a maioria das escolas indígenas têm convivido a nível nacional são denunciadas constantemente nos trabalhos acadêmicos e nas manifestações políticas. Os povos se diversificam e os problemas relacionados à educação escolar mudam apenas de ordem, mas são os mesmos, como mostra o relatório⁴ final do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) de 2023. Tais desafios impactam diretamente as escolas, no ensino, na formação de professores, na possibilidade de pensar uma educação escolar indígena concretamente.

Posto isso, nosso objetivo é contribuir com o debate dessa questão, que perpassa por compreender a EEI e o que está sendo postulado nesses trabalhos. O que tem sido recorrente no entendimento desses conceitos e o que é dissonante dentro do campo. Portanto, mais importante que as produções, são as proposições apresentadas.

4.1.1 Sobre as recorrências e dissonâncias⁵ nos conceitos de educação escolar indígena e educação indígena

O foco de nossas análises são as proposições apresentadas nas produções sobre EEI e a relação da cultura indígena e cultura ocidental, buscando compreender que se propõe sobre EEI e sobre a relação entre cultura indígena e cultura ocidental na EEI, e as implicações que emergem. Apresentamos, no quadro 3, as principais recorrências e dissonâncias das proposições encontradas nas produções. Foram analisados 110 artigos, nos quais apuraram-se, primeiramente, os conceitos de EEI e EI.

O quadro está dividido em três partes. Tomamos como inspiração a análise realizada por Gomes (2023) sobre letramento. O estudo não se prende no que diz respeito a parametrizações estritas, focando especificamente os modos como se propõem os conceitos. A primeira coluna traz o registro da recorrência (R), numerada de forma sequencial; na segunda coluna, identificamos a proximidade e a relação com que os trabalhos abordam os conceitos tendo como cerne palavras centrais recorrentes (“fortalecimento”, “resgate cultural”, “valorização e manutenção da cultura”); a terceira coluna traz sinteticamente os modos como as recorrências acontecem nas produções; por fim, na última coluna, identificam-se os grupos de artigos a que se referem as recorrências.

⁴ Disponível em: <https://flacso.org.br/2022/12/21/flacso-brasil-e-fneei-divulgam-relatorio-sobre-educacao-escolar-indigena-no-brasil/> Acesso em: 24 jun. 2023.

⁵ As recorrências e dissonâncias apresentadas não se limitam às produções apresentadas nessa pesquisa, considerando que utilizamos critérios de seleção dos artigos em determinadas áreas. Ademais, as análises sobre o conceito estão em consonância com as produções analisadas por meio de um levantamento (apêndice b).

Quanto às dissonâncias: a primeira coluna apresenta o registro da dissonância (D), numerada de forma sequencial; na segunda coluna, apresentamos sinteticamente as dissonâncias dentro das produções analisadas; por fim, na última coluna, os grupos de artigos aos quais se referem as dissonâncias.

Quadro 3 – Da Recorrência e Dissonância EEI

RECORRÊNCIA	PALAVRAS CENTRAIS DA RECORRÊNCIA	PRINCIPAIS RECORRÊNCIAS PRESENTES NAS PRODUÇÕES SOBRE EEI	ARTIGO
R1	Fortalecimento	1- Fortalecimento processos de territorialização articulado com a manutenção identitário; 2- Fortalecimento de sua própria língua e tradições; 3- Fortalecimento da sua própria identidade e pertencimento para a defesa dos seus direitos, bem como para facilitar o diálogo com os não índios em todas as esferas por onde eles circulam; 4- Fortalecimento de um povo que resiste à globalização contemporânea no sentido de manter um padrão de vida tido por esse povo como mais sábio e orgânico na relação com a natureza e com o modo de vida próprio.	ART. 6
			ART. 13
			ART. 26
			ART. 35
			ART. 36
			ART. 44
			ART. 48
			ART. 61
			ART. 84
			ART. 89
R2	“Resgate cultural”	1- A escola vai se tornando a “base de tudo”, ajudando “ <i>no resgate da aldeia</i> ”. É por isso que as escolas acompanham as <i>retomadas</i> , as comunidades, as aldeias, fortalecendo-as e sendo fortalecidas; 2- Resgate, transmissão cultural, da memória e defesa territorial.	ART. 1
			ART. 6
			ART. 33
			ART. 99
			ART. 106
			ART. 110
R3	Valorização e manutenção da cultura	1- Escola como espaço importante para valorização da cultura e identidade indígena; 2- Manutenção identitária e cultura tradicional.	ART. 2
			ART. 6
			ART. 27
			ART. 35
			ART. 42
			ART. 78
			ART. 81
			ART. 84
			ART. 99
R4	Sobrevivência e luta Ascensão social e econômica	1- A escola como “arma”, “espaço”, “ferramenta” na luta pela sobrevivência e compreensão da sociedade envolvente participar na luta pela emancipação das comunidades indígenas.	ART. 3
			ART. 4
			ART. 5
			ART. 10
			ART. 26
			ART. 28
			ART. 40
			ART. 48
			ART. 76
			ART. 110
R5	Trânsito, Diálogo,	1- Escola como <i>lôcus</i> de conhecimentos e culturas.	ART. 12
			ART. 16
			ART. 21

	Relação, Intercâmbio, Mediadora, Circulação, Articulação, Fronteira, Troca, Negociação de conhecimentos e culturas, Intercultural.		ART. 23 ART. 32 ART. 47 ART. 50 ART. 51 ART. 54 ART. 59 ART. 61 ART. 19 ART. 24 ART. 25 ART. 31 ART. 37 ART. 41 ART. 42 ART. 43 ART. 63 ART. 72 ART. 79 ART. 80 ART. 82 ART. 84 ART. 85 ART. 90 ART. 93 ART. 96 ART. 99 ART. 101 ART. 105 ART. 106 ART. 109 ART. 110
R6	DICOTOMIA	1- Educação para o índio X Educação indígena (Melià).	ART. 2 ART. 34 ART. 37 ART. 103 ART. 109 ART. 40 ART. 15 ART. 46 ART. 69 ART. 90
DISSONÂNCIA	PRINCIPAIS DISSONÂNCIAS PRESENTES NAS PRODUÇÕES SOBRE EEI		ARTIGO
D1	Sabemos que não basta ter uma escola com nome indígena, com um professor indígena, lecionando em língua indígena para se garantir uma educação escolar indígena de qualidade, transformadora e progressista, se o currículo e as práticas pedagógicas são reprodutores de uma		ART. 94

	concepção de sociedade capitalista <i>juruá</i> , de caráter neoliberal, individualista, competitiva, colonizadora e conservadora (p. 156).	
D2	Para a comunidade está claro que a escola não é o espaço por excelência para formar a identidade (p.142).	ART. 35
D3	Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do “atraso” a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória (p. 44). Não há nada de novo neste modelo de escola indígena, que tanto encanta alguns. Não quero dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. (...). Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela existe. A experiência acumulada demais de quatro séculos demonstra como as escolas indígenas podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações e de seus professores, os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas (p. 45). Pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida (o seu projeto social) é algo que me parece de uma ingenuidade comprometedora (p. 50-51).	ART. 11 ART. 64
D4	Não é conveniente confundir escola e educação ou tentar instituir “uma escola indígena” que seja igual a uma “educação indígena”.	ART. 16
D5	A escola pode representar a “desacumulação” da cultura indígena e consequentemente o risco de integração a uma outra realidade cultural. A função da escola não é a mesma em todas as classes ou grupos sociais. Aliás, aqui o continuar a ser, constituiria mesmo uma exceção, pois, na maior parte das vezes, o que se busca na escola desde as classes populares é o deixar de ser: deixar de ser pobre, deixar de ser marginalizado, deixar de ser carente etc. Enquanto o indígena teme integrar-se com a sociedade não-indígena, o cidadão comum espera por isto, uma vez que se sente excluído total ou parcialmente de sua própria sociedade (p. 74).	ART. 68
D6	Por mais que os indígenas se apropriem do espaço escolar na tentativa de construir uma <i>Escola Indígena</i> adaptada às suas especificidades sócio-histórico-culturais e étnicas, a escola continuará sendo uma instituição de fora atrelada aos sistemas de ensino exteriores ao contexto das aldeias. (...) E, mesmo que, apropriada pelos indígenas e ressignificada segundo seus próprios interesses e seus parâmetros e/ ou lógicas diferenciadas e específicas, a escola não deixará de ser, também, uma instituição necessária a atender às necessidades pós-contato. Portanto, depositária de saberes considerados não índios.	ART. 69
	Entendendo a escola como instituição que carrega a forma escolar, alterando as relações sociais de seu entorno, questiona-se sua capacidade a priori de ser um espaço intercultural bem viverista. A conquista constitucional na prática permitiu a diferenciação parcial dentro do paradigma de uma instituição <i>juruá</i> , mas não a criação de novas instituições a partir da própria cultura indígena. Talvez seja	ART. 107

	possível transformar a escola por um novo paradigma multicultural, mas não seja possível falar em respeito e em reconhecimento do <i>nhandereko</i> através da escola: a instituição carrega em si a impossibilidade do Bem Viver. (P.78)	
D7	A escola indígena se apresenta como arma(dilha). A escola indígena é um risco. O modo de agir da escola potencialmente produz transformações nos coletivos indígenas. “Escolher” a escola como um instrumento conceituado de luta é dispor-se a encarar seus perigos. A maior parte das pesquisas concebe a educação escolar indígena como instrumento político. (...)A escola é apropriada pelos grupos indígenas. A educação escolar destinada aos indígenas se configura em uma ferramenta que colabora na construção da autonomia destes povos. O foco da escola indígena é voltar-se para as relações com o Estado (p. 163).	ART. 91
D8	Os conflitos ocasionados pelas discordâncias entre os indígenas das aldeias no que tange a função da escola, e o que ela deve ensinar	Art.95 ART.103

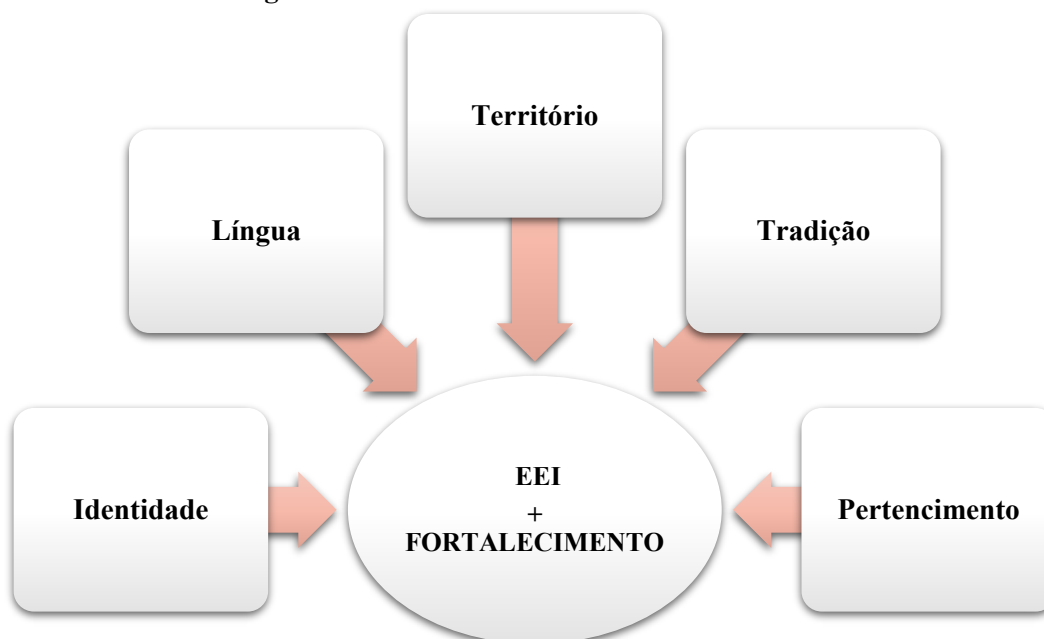
4.1.2 Recorrências e dissonâncias na EEI: algumas observações sobre as proposições

4.1.2.1 Recorrências

Para entendermos as recorrências e dissonâncias no campo da educação escolar indígena e sua expansão acadêmica desde os anos 90, precisamos compreender alguns marcos históricos que impactam diretamente o campo, desde a promulgação da Constituição de 1988, marco importante no que tange ao reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos, especialmente nos artigos 231 e 232.

Na recorrência (R1), observamos claramente a inter-relação entre educação escolar indígena e “fortalecimento”. Se outrora as escolas foram o meio pelo qual o Estado e a Igreja buscaram civilizar os povos indígenas, anulando suas diferenças, empurrando-os para as cidades e apropriando-se de seus territórios, em prol da famigerada “ordem e progresso”, atualmente, observamos a educação escolar reconhecida como direito dos povos indígenas, sendo imperativo o reconhecimento de suas especificidades; isso tem exercido importante papel na educação escolar e nos diversos processos de fortalecimento, defesa e valorização dos povos indígenas, seja no aspecto identitário, territorial seja linguístico. Tais colocações vão ao encontro dos direitos indígenas reconhecidos nos artigos 231 e 232 da Constituição de 1988 e demais normativas já citadas, no que se refere à educação escolar e à educação indígena.

Vejamos alguns exemplos dos modos como se propõem a EEI como fortalecimento dos termos apresentados na figura 1.

Figura 1 – R1 – FORTALECIMENTO + EEI

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

ART. 6: Em fortalecimento aos processos de territorialização articulado com a manutenção identitária, inúmeros grupos indígenas no Brasil, sobretudo de alto contato interétnicos, têm optado pela introdução de educação escolar em seus territórios (Rodrigues, 2018, p. 405).

ART.36: A educação escolar indígena assume hoje no Brasil, a partir de um modelo específico e diferenciado, um importante papel político. As novas práticas pedagógicas na escola indígena estão ligadas ao contexto de valorização das particularidades da identidade cultural de cada etnia. Um dos pontos essenciais dessa proposta de educação é a interculturalidade, ou seja, o trânsito entre diferenças e territórios identitários. O desafio desse projeto de escola diferenciada é o de propiciar aos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de transmissão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro, sem descaracterizar-se de sua diferença quando lhes é forjada uma identidade nacional (Delmondez; Pulino, 2014, p. 633).

ART. 109: A escola indígena é descrita como o lugar dos diálogos entre diferentes saberes e, por conseguinte, o espaço de fortalecimento das lutas do movimento indígena, dada a sua importância nos processos de construção e afirmação de identidades. Por meio deles pode-se refletir sobre os interesses e necessidades dos povos indígenas em relação à escola e como poderia ser construído um currículo que contemple tais interesses e necessidades, associados às questões de identidade, diferença e reconhecimento de direitos. (...) os discursos sobre a escola como o local da cultura incorporam a ideia de resistência étnica e de consequente crítica – ou rejeição – aos modelos educativos homogeneizadores que operam com as perspectivas da monoculturalidade e da *igualdade liberal* negadora das diferenças (Nascimento, 2017, p. 374-375).

Alinhado ao processo de ressignificação da educação escolar, “resgate cultural” (R2) e “valorização e manutenção da cultura” (R3) aparecem em sentido de valorizar e trazer para o cerne da escola indígena os conhecimentos, as culturas, as línguas indígenas que, no passado, não tinham espaço dentro da escola, cujo objetivo consistia nos processos de cristianizar, civilizar, integrar à sociedade e alfabetizar (Melià, 1979; Luciano, 2011; Santos, 1975).

Como esse “resgate cultural” é proposto? Vejamos algumas proposições.

Para Santana (2018, p.270), “a escola vai se tornando a ‘base de tudo’, ajudando ‘no resgate da aldeia’. É por isso que as escolas acompanham as *retomadas*, as comunidades, as aldeias, fortalecendo-as e sendo fortalecidas”. Em consonância com o autor acima, Mainardi (2010, p. 49) enfatiza que “a escola Tupi Guarani é também o lugar do resgate da cultura e há uma clara preocupação com as crianças, que são o foco do resgate”.

Baniwa (2013, p. 8) argumenta sobre a dupla tarefa de atuar no resgate da cultura e na inter-relação com o mundo.

Muitos povos indígenas querem a escola para além de possibilitar acesso aos conhecimentos científicos e diálogo menos assimétrico com a sociedade nacional e global, contribuir para o resgate, transmissão, exercício e valorização das suas práticas culturais e identitárias. Outros povos entendem que a escola deve centrar sua missão em possibilitar acesso e diálogo com a sociedade nacional e global, pois, a transmissão de suas culturas e identidades é de responsabilidade da própria comunidade ou povo indígena. Não conheço nenhuma comunidade ou povo indígena que tenha reivindicado escola apenas para transmissão de seus conhecimentos e identidades. Há, portanto, um entendimento comum entre os povos indígenas de que a escola deve contribuir para possibilitar uma relação menos desigual e desvantajosa com a sociedade nacional e global, desde que não seja em detrimento dos seus conhecimentos, culturas e identidades.

Na contramão desse discurso, Santana (2010, p. 90) reflete o seguinte:

Refletindo sobre as práticas de educação escolar indígena e falas de muitos professores indígenas, lideranças e pesquisadores (em suas práticas de militância) acerca da necessidade de se fazer um resgate cultural para que se possa construir projetos de educação escolar diferenciados e, consequentemente, fortalecer as identidades étnicas dos povos indígenas, observa-se que muitos desses discursos continuam impregnadas de uma perspectiva essencialista de cultura e identidade que fundamentou a proposta hegemônica do projeto de modernidade. Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebidas fazem apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo.

Esse processo de resgate da cultura, da memória, das tradições está em conformidade com o fortalecimento da identidade ou da própria escola indígena. No entanto, a manutenção

da cultura, de uma cultura genuína, presa ou perdida no tempo, esperando ser resgatada (Santana, 2010), pode se tornar um problema, se colocada de maneira acrítica, saudosista e absolutizada, cristalizando visão estagnada dos povos indígenas e alimentando a folclorização e os estereótipos, desconsiderando a diversidade e a realidade concreta dos indígenas.

No que tange à educação escolar indígena, a valorização e o fortalecimento das culturas, das línguas e modos de ser dos povos indígenas são intrínsecos à modalidade; no entanto, é essencial analisar o movimento histórico dos povos indígenas, as contradições presentes na nossa constituição enquanto pessoas que transitam entre mundos. Se a imposição unilateral de um modo de ser, de entender o mundo e a cultura tem sido exaustivamente criticada por reproduzir um modelo de “escola tradicional – ocidental”, é uma armadilha concentrar de maneira unilateral-tradicional apenas os conhecimentos indígenas na escola indígena. A escola, onde quer que esteja, não deve se desconectar do espaço – tempo que ocupa, nem do espaço para além da aldeia. É necessário apresentar e projetar, por intermédio dos conhecimentos e culturas, outros mundos possíveis.

Na recorrência (R4), propõe-se a educação escolar como “arma”, “espaço”, “ferramenta” na luta pela sobrevivência, como corriqueiramente nós, indígenas, utilizamos em nossos discursos: “a caneta e papel são nossos arcos e flechas”.

Observamos algumas dessas recorrências nas proposições abaixo:

ART. 26. Há um discurso dominante na ampla sociedade nacional que considera a escola como o principal instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e igualitária, e que a percebe, também, como um importante veículo de ascensão social. Tal expectativa em relação à escola é semelhante àquela de alguns povos indígenas, os quais veem na educação escolar uma forma de relacionamento com a sociedade nacional e uma possibilidade de ascensão social e econômica (Menezes, 2005, p. 126).

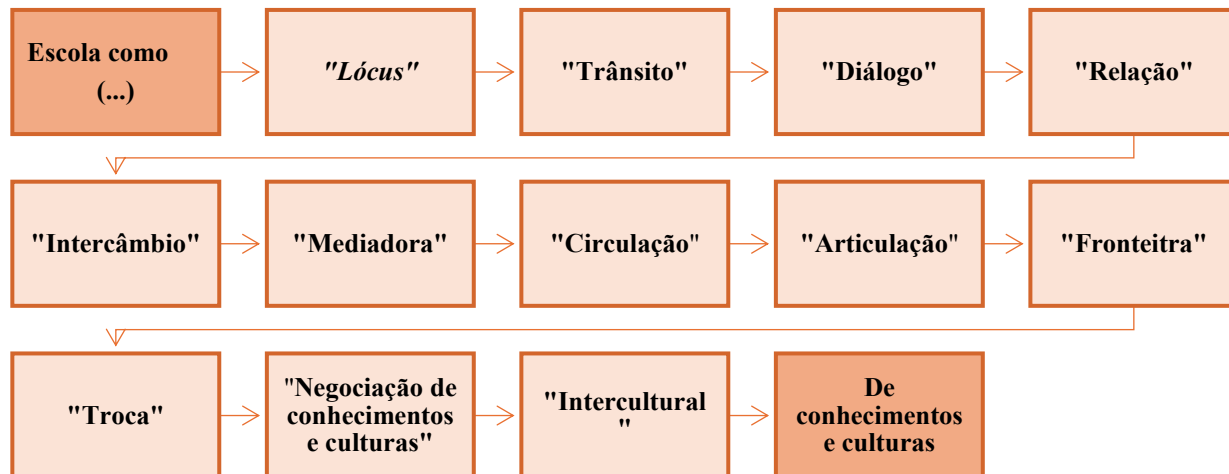
ART. 28. Alguns povos indígenas do Brasil que creditaram à escola um papel fundamental em seu relacionamento com a sociedade nacional e como fator de ascensão social, compreendida como uma possibilidade de exercício de controle social dessa relação: o estudante que sai da aldeia, estuda e consegue um emprego, vai “melhorar de vida” e vai “olhar para seu povo” (Ladeira, 2004, p. 142).

ART. 43. A Educação Indígena é discutida desde os primeiros anos da colonização, sendo permanentemente utilizada como ferramenta para manter contato com as sociedades indígenas, seja para colaborar com essas pessoas ou, principalmente, para fazer uso da transmissão de conhecimentos como arma contra a cultura alheia. No entanto, não se pode pensar uma educação indígena na realidade das aldeias/comunidades de forma geral. Torna-se interessante refletir sobre variadas educações indígenas em diferentes contextos das referidas populações (Costa, 2020, p. 203).

Tal recorrência remete à apropriação desse espaço como opção de transformação, desenvolvimento social e econômico, individual e coletivamente. No plano individual, essa forma de compreender a escola, a educação escolar como uma ou única opção de ascensão social e econômica é imperativa numa sociedade na qual a pobreza, a concentração de riqueza e a desigualdade social imperam de forma absoluta; “terminar os estudos” torna-se o caminho possível para mudança, especialmente para a estabilidade financeira. Para as sociedades indígenas, a escola também potencializa, além do já mencionado, a luta pela demarcação e fortalecimento dos territórios, oportuniza possibilidades de trabalho – juntamente com tensões e mudanças dentro das aldeias –, para além, no interior das escolas, são amadurecidas lutas e reivindicações do movimento político das aldeias.

Seguidamente, na recorrência (R5), observamos a proposição de maior frequência analisada que coincide, como veremos adiante, com a relação da cultura indígena e ocidental. Na figura 2, apresentamos síntese dos modos de como a escola indígena é proposta a partir da frequência de determinados termos para um dos principais desafios:

Figura 2 – Termos Utilizados para se referirem à relação das Culturas Indígena e Ocidental na Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nas proposições analisadas, a escola indígena tem buscado estabelecer o equilíbrio entre os conhecimentos inerentes à escola, organizados em disciplinas, com os conhecimentos, a cultura, a língua, a tradição dos povos indígenas. É por meio de um currículo em consonância com os materiais que, de forma significativa, é exposta a forma negligenciada com que o Estado lida com as escolas indígenas, impondo materiais dissociados da realidade social, linguística e

cultural, apresentando-a de forma unilateral – “uma cultura”, “uma língua” –; e com o professor que, nesse processo, exerce papel desafiador, por vezes, de sobrecarga.

Vejamos como as proposições sobre tais questões são apresentadas.

ART. 33. Muitos povos indígenas querem a escola para além de possibilitar acesso aos conhecimentos científicos e diálogo menos assimétrico com a sociedade nacional e global, contribuir para o resgate, transmissão, exercício e valorização das suas práticas culturais e identitárias. Outros povos entendem que a escola deve centrar sua missão em possibilitar acesso e diálogo com a sociedade nacional e global, pois, a transmissão de suas culturas e identidades é de responsabilidade da própria comunidade ou povo indígena. Não conheço nenhuma comunidade ou povo indígena que tenha reivindicado escola apenas para transmissão de seus conhecimentos e identidades. Há, portanto, um entendimento comum entre os povos indígenas de que a escola deve contribuir para possibilitar uma relação menos desigual e desvantajosa com a sociedade nacional e global, desde que não seja em detrimento dos seus conhecimentos, culturas e identidades (Baniwa, 2013, p. 8).

ART. 51. No entanto, para o caso da análise da escola indígena, considero que se devem revisar pelo menos dois aspectos suscetíveis de controvérsias. De um lado, a noção de escola como um lugar de “trânsito, articulação e troca de conhecimentos” parece reduzir a reflexão a um só elemento: o cognitivo. Ainda que seja esta a “natureza” estipulada para a educação escolarizada, considero que a escola ou qualquer outro espaço social, cuja finalidade seja socializar a criança, deveria contemplar as múltiplas e diversas dimensões que esse processo inclui, como os valores, os hábitos, os comportamentos, as práticas, as relações, as afetividades, as habilidades etc. Por outro lado, apesar de o conceito de fronteira permitir o entendimento dos fluxos culturais, também leva implícito um sentido equidistante entre índios e não índios, despolitizando, assim, a natureza dessa relação. Ainda que não se negue, de alguma maneira se ocultam as hierarquias e as configurações de poder ali presentes. Um poder que regula e controla a forma, os ritmos, os conteúdos e os resultados esperados no processo de aprendizagem. Assim, esse “trânsito de conhecimentos” não se produz em equidade de condições, está mediado pelo ideal ou modelo educativo subjacente a esse conjunto de dispositivos colocados em jogo no espaço escolar (Pérez, 2007, p. 235).

ART. 90. A escola como espaço de fronteira entre culturas, particularmente em terras indígenas, segue orientações e tendências político-pedagógicas que vão desde a proposta de aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas aos princípios do Estado Nacional, até as decisões tomadas pelos movimentos contemporâneos dos povos indígenas de transformá-la em recurso institucional de construção de autonomia e emancipação, garantindo o fortalecimento de suas identidades, a partir da história de contato, da articulação e troca de conhecimentos com os quais estão envolvidas as diversas realidades indígenas (Nascimento, 2011, p. 74-75).

ART. 105. A ideia da escola indígena como uma ponte entre a aldeia e o mundo indica um determinado projeto educativo que tem, na sua base, o diálogo de saberes, desafio colocado para a escola que se propõe comprometida com os interesses das comunidades indígenas. Neste sentido, os professores têm um papel fundamental na construção deste diálogo de saberes (Leite, 2010, p. 203).

Sobre os exemplos de proposições acima, destacamos, principalmente, o artigo 51 e as indagações em torno dos termos utilizados para a compreensão da escola como cerne do equilíbrio entre culturas e conhecimentos. Especialmente sobre o entendimento da escola indígena entendida como fronteira, no artigo 51, a autora faz análise desidealizada, próxima ao que enfatizamos nas páginas iniciais deste trabalho. Na escola entendida como fronteira, não transitam apenas cultura e conhecimentos, há fluxos harmoniosos e valores interditados, de intensa disputa, com perdas e ganhos, imposições e sobreposições, em particular, porque a cultura e os conhecimentos que se buscam tratar historicamente passam por diferentes fases. A cultura indígena é confrontada e empurrada para as margens a partir de uma visão hierárquica e preconceituosa em relação à cultura ocidental, que fortalecida, impera por diversos fatores linguísticos, políticos e econômicos.

No centro desse debate, está o professor indígena, encarregado de “mediar” o fluxo dos conhecimentos, dominando tanto sua cultura como a cultura do *outro*. Para além disso, o professor precisa de meios pedagógicos para promover o desenvolvimento humano das crianças e jovens e potencializar a ampliação de conhecimentos que transcendam o cotidiano e aquilo que já sabem. Ainda cabe a ele a função de liderança, articulando e reivindicando politicamente os rumos da EEI em seus territórios.

Nesse aspecto, para D’Angelis (2012, p. 139),

a realidade indígena comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente) com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de um equilíbrio difícil. Ele pode ser *o agente educador numa situação de conflito e mudança*, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um *agente de mudança*, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira).

Sem dúvida, um dos aspectos mais desafiadores, desde a gênese da educação escolar indígena, é a relação entre conhecimentos indígenas e ocidentais/universais, o encontro/diálogo entre culturas – interculturalidade. De modo geral, esse diálogo/equilíbrio entre os conhecimentos não é uma questão específica da escola, é um processo que permeia, de modo geral, as questões indígenas – identidade, cultura, língua, os modos de ser. É um diálogo complexo; por vezes, não é uma relação de igualdade, de equilíbrio. É uma relação desigual, de predomínio de um modo de ser em sobreposição ao outro, especificamente da cultura ocidental em detrimento da indígena.

Posto isso, observamos que as recorrências nas produções analisadas trazem como eixo central palavras que remetem à busca de uma educação escolar diferente que, antes de tudo, impulse os modos de ser de cada povo, o fortalecimento e defesa dos seus territórios, línguas e culturas e estabeleçam diálogo com demais culturas e conhecimentos; resumidamente, tem-se busca pelo complexo processo dialético.

4.1.3 Os primórdios da dicotomia conceitual EEI e EI e seus impactos: A recorrência 6 (R6)

De acordo com Kahn (1994, p. 137), “distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio nos remete aos primórdios das conceitualizações sobre Educação Indígena, estabelecida por Bartomeu Melià, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980”. Melià era antropólogo, jesuíta, com forte atuação intelectual entre o povo Guaraní, no Paraguai⁶. Dentre suas publicações, destaca-se o livro “Educação Indígena e alfabetização,” publicado em 1979, uma das principais referências para os estudiosos do campo; é notável a influência das produções desse autor ainda atualmente.

A publicação do livro de Melià coincide com os debates que ocorriam entre os anos 70 e 80, de intensificação e mobilização política no país. No cerne disso, o movimento indígena e indigenista iniciou o processo de articulação e atuação pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, diversidade étnica, educação escolar, fim da tutela do Estado e das centenas de violações por ele cometida. A União das Nações Indígenas (UNI) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foram de grande importância no apoio a esse movimento.

Paralelamente a essas mobilizações, a educação brasileira passava por uma série de questionamentos do modelo de “escola tradicional” – refletimos sobre essa questão na seção três. Em suma, passou-se a entender que o modelo de escola tradicional desconectada da cultura, do território e das tradições não correspondia aos anseios dos povos indígenas – destacamos que a discussão e crítica a esse modelo de educação escolar não é específico do movimento indígena, mas amplo e nacional.

Os anos 1980, caracterizados por um “processo de transição” entre a ditadura e a reabertura democrática, e os anos 1990 foram marcados pelo movimento em prol da conquista da escola pelos índios. Este movimento, formado por agentes indigenistas ligados às propostas alternativas, por lideranças indígenas e alguns professores índios que foram sendo formados neste processo, reivindicava a *transformação da educação para o índio em educação escolar indígena* (Troquez, 2014, p. 54-55).

⁶ Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/78-noticias/594740-bartomeu-melia-jesuita-e-antropologo-evangelizado-pelos-guarani-1932-2019>. Acesso em: 19 fev. 2025.

De acordo com Grupioni (2008), os projetos alternativos eram conduzidos por organizações não governamentais, civis e religiosas, juntamente com comunidades indígenas (esses projetos seriam adotados como políticas públicas pelo Estado). Essas experiências forneceram argumentos para “a proposição de outros modelos de escola indígena e para a afirmação de que os grupos indígenas no país têm direito a uma educação diferente daquela oferecida aos demais cidadãos brasileiros” (Grupioni, 2008, p. 35).

Essas experiências alternativas buscavam superar os modelos integracionistas oficiais, respeitando as especificidades linguísticas e culturais, bem como os métodos próprios de aprendizagem dos diferentes povos indígenas: “o estabelecimento desses projetos foi norteado por uma discussão de cunho teórico metodológico confrontando as categorias ‘educação do índio’ e ‘educação para o índio’, sendo o trabalho de Melià (1979) a principal referência” (Troquez, 2014, p. 53).

O quadro 4 apresenta o contraste entre educação indígena e “educação para o índio”, apontado por Troquez (2014).

Quadro 4 – Contraste Educação Indígena E Educação Para O Índio (Melià, 1979)

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O ÍNDIO
PROCESSOS E MEIOS DE TRANSMISSÃO	
Educação informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
Transmissão oral	Alfabetização e o uso de livros
Rotina da vida diária	Provocação de situações de ensino artificiais
Inserção na família	Deslocamento para aula
Sem escola	Com a escola
Comunidade educativa	Especialista da educação
Valor da ação	Valor da memorização
“Aprender fazendo”	“Aprender memorizando”
Valor do exemplo	Valor da coisa aprendida
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Persuasão	Imposição
Formação da pessoa	Adestramento para “fazer as coisas”
CONDIÇÕES DE TRANSMISSÃO	
Processo permanente durante toda a vida	Instrução intensiva durante alguns anos
Harmonia com o ciclo da vida	Sucessão de matérias que têm que estudadas e saltos de uma para outra
Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
NATUREZA DOS CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS	
Habilidade para produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho	Manipulação de tecnologia importada
Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural	Segmentação dos conhecimentos adquiridos
Integração correta na organização tribal	Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional

Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas	Conversão e catequese para uma nova religião
FUNÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO	
Ajustamento das gerações	Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos
Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente	Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida
Seleção e formação de personalidades livres	Massificação do genérico

Fonte: Bartomeu Melià (1979).

De acordo com Melià (1979, p. 51), as informações sintetizadas no quadro 4 derivam das análises, em parte, desenvolvidas por Florestan Fernandes em “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”. O autor alerta que:

Essas características se aplicam geralmente a muitas sociedades indígenas. As características assinaladas na educação para o índio se desprendem implicitamente do que foi dito ao falar da educação missionária e da educação nacional.

Para o autor, praticamente não havia diferenças entre a educação missionária e a educação nacional oferecida aos povos indígenas. Sobre educação missionária, diz o seguinte:

É rara a missão onde não funcione uma escola. missão e escola tendem a se identificar e se justificar mutuamente. em muitos casos a escola funciona como internato nele se reúnem índios da aldeia e até de aldeias distantes e mesmo de povos diferentes. (...)

Sendo o objetivo essencial da missão a evangelização e vindo os agentes dessa evangelização do mundo “civilizado”, passa-se facilmente ao suposto que civilizar é cristianizar e que para cristianizar se tem que civilizar. Todos os modos de vida civilizada, que na escola têm um e lugar privilegiado, são tidos como condições indispensáveis para atingir os objetivos da missão (Melià, 1979, p. 44-46).

O autor destaca a definição de educação nacional, a partir das conclusões obtidas por Sílvio Coelho dos Santos (1975, p. 54-55):

Invariavelmente, todo posto indígena possui pelo menos uma unidade escolar. Invariavelmente, também, os resultados alcançados são nulos no que se refere ao atingimento dos objetivos elementares desse tipo de escola, que são os de levar seus alunos ao domínio da leitura, da escrita, das operações fundamentais e compreensão de certos valores considerados essenciais pela sociedade dominante e promotora da escolarização. Alguns alunos-índios, às vezes, logram alcançar certos níveis de compreensão e podem ser arrolados para justificar a manutenção do aparato escolar. Mas se nos fosse dado acompanhar o cotidiano de tais indivíduos, em aparentemente apreendida, não passou de aprendizagem decorada, obtida após a repetição contínua. O maior ou menor interesse dos professores envolvidos na execução de tal sistemática também pouco altera os resultados alcançados. Isto porque o básico da questão não está na atuação do professor. Está na estruturação geral da escola, especialmente nos objetivos que se pretende alcançar com a utilização desta

agência formal do processo de socialização, junto aos indígenas. Até o momento, não houve qualquer avaliação crítica por parte dos técnicos do órgão Federal de assistência quanto às funções e possibilidades da educação formal para os índios. Não houve também fixação de objetivos. As escolas que existem nos postos preenchem, assim, outra função, qual seja, a de convencer os integrantes das camadas dominantes da sociedade envolvente de que os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que “se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes”.

Sobre a definição de educação indígena, Melià (1979, p. 10) destaca que:

Para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores de índios têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como a criação de formas de arte e religião. Nem por isso, se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que os outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente.

Fazendo análise mais aprofundada sobre o quadro do estudioso paraguaio, é indiscutível a influência antropológica no entendimento dos processos educativos dos povos indígenas. No livro já citado, o autor enfatiza que a sociedade nacional vê a alfabetização, que foi necessidade criada pelo contato, “como condição essencial para dar educação ao índio – supostamente sem cultura, porque é ágrafo; (...) a alfabetização quer assimilar o índio, sendo uma interferência e atingindo o processo de educação indígena” (Melià, 1979, p. 60).

Em consonância com esse o autor, Santos (1975, p. 59-60) destaca que a escola, além de estar desconectada das realidades indígenas, não tinha objetivos de contribuir para o pleno desenvolvimento de crianças indígenas, pelo contrário, mantinha em seu cerne ações violentas.

A preocupação de toda sistemática escolar colocada à disposição dos alunos-índios é sua alfabetização. Não há, assim, qualquer programação voltada para a inclusão de conteúdos práticos aos alunos. As escolas são, assim, ambientes onde o aluno-índio *permanece* durante certo período do dia, cumprindo tarefas quase sempre totalmente desconectadas de seus interesses e de sua vida. Um exemplo lastimoso dessa situação tivemos oportunidade de obter ao vermos as anotações que haviam sido ditadas por uma professora para um menino-índio de 13 anos de idade e que se referiam aos índios do Brasil. Havia diversas referências estereotipadas sobre as populações indígenas que ocuparam no passado o país e nem uma única informação sobre o índio no presente, nem sobre a história ou o cotidiano do grupo ao qual o garoto pertencia.

Ainda sobre o quadro 4, a atribuição dada à educação escolar prevalece em sentido de “ameaça” às tradições, à cultura, ao afastamento dos “modos de ser” de um povo. De fato, a educação escolar para os povos indígenas, por muitos séculos, teve como principal objetivo assimilar o outro, integrá-lo à sociedade, e os modos para alcançar esse objetivo era anulando suas singularidades. O quadro remete a uma visão dicotômica estrita e impenetrável, muito recorrente nas produções no campo EEI.

As teorizações de Meliá estiveram na base das propostas alternativas de EEI que surgiram nos anos de 1970 e subsidiariam estudos e reivindicações por uma educação escolar diferenciada (em relação aos outros modelos de escolarização) e específica (pautada pelos interesses, língua e costumes de cada grupo étnico) que possibilitasse a educação indígena na escola (Troquez, 2014, p. 54).

Tal dicotomização é reforçada pelas normatizações:

A dicotomização de educação indígena e educação escolar indígena, a qual foi muito importante para a instituição de uma escola respeitosa das especificidades indígenas, também acaba por produzir uma polarização, como se houvesse, sempre, dois contextos completamente diversos, e mais ou menos complementares a depender do projeto de escolarização, se este for mais ou menos próximo daquele (COHN, 2015), e que se reforça com a própria normatização da Educação Escolar Indígena. É como se voltássemos a um purismo, como se a educação indígena fosse sempre anterior à escolar (Troquez, 2014, p. 71).

Para Troquez (2014, p. 54), “as bases apresentadas por Melià, sob a perspectiva antropológica, estiveram na base das propostas alternativas de EEI que surgiram nos anos de 1970-1980” e subsidiaram estudos e reivindicações por uma educação escolar diferenciada, que seria consolidada nos anos finais da década de 80. Essa base antropológica que direcionou os estudos e as experiências sobre EEI no século passado influenciou diretamente o que viria a se chamar de educação escolar indígena.

O vislumbre de superação do modelo de educação ocidental, para o indígena, para uma educação escolar indígena tem como ponto de partida a Constituição Federal de 1988. Nas produções que analisamos, são triviais palavras, como “apropriação” e “domesticação” remetendo à “conquista” da escola, a partir de um processo de “ressignificação”. Se “apropriar” remete estritamente à idealização, ou seja, a cultura e língua indígena, por estarem dentro das escolas participando em meio a outras disciplinas seria suficiente para se apropriar dessa instituição; infelizmente não é. Não há liberdade de fazer um jeito próprio de escola, ainda que se clame sobre autonomia.

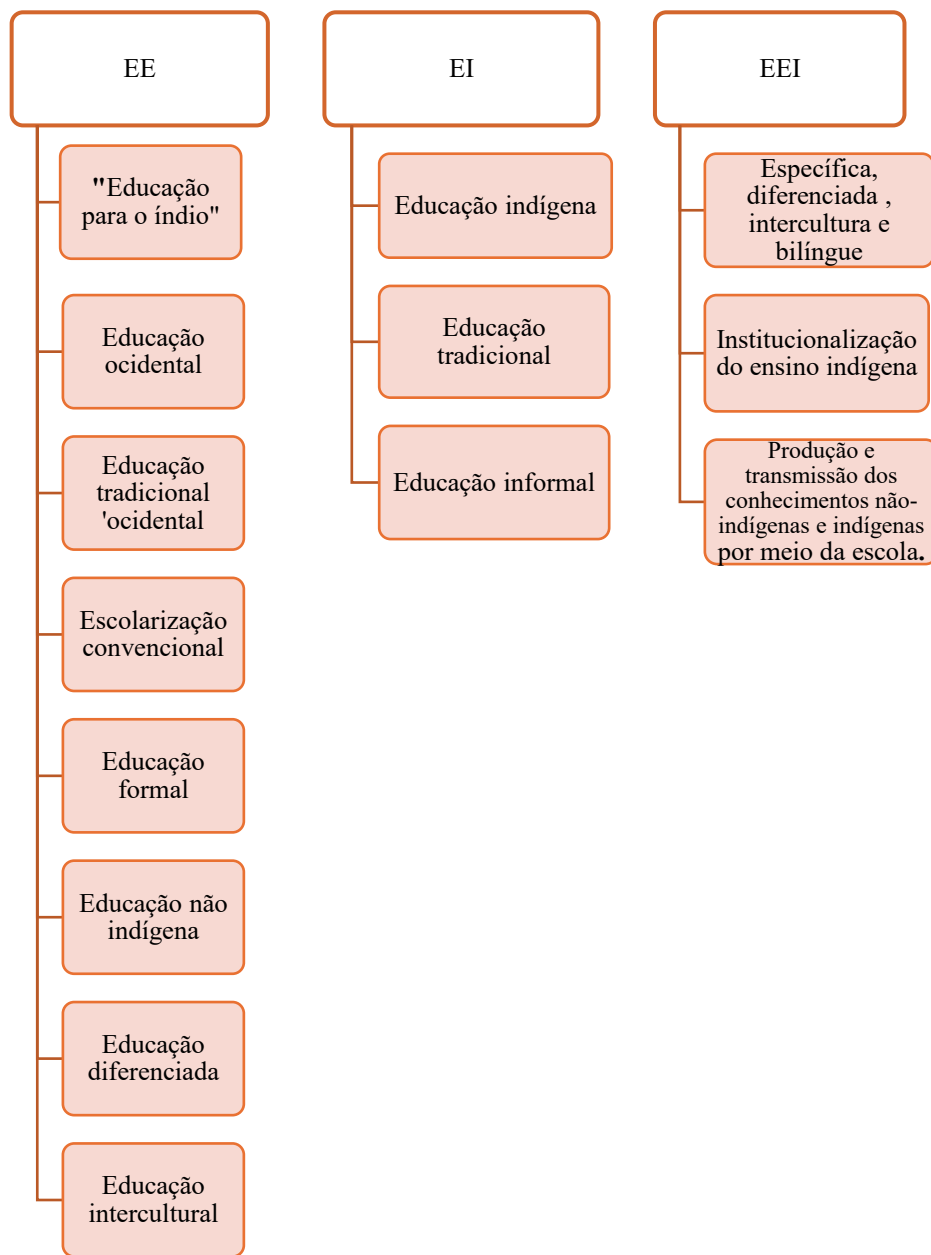
Em muitas realidades de escolas indígenas, como, por exemplo, do Baixo Tapajós, no Pará, manter tais aspectos dentro das escolas é um processo árduo e complexo, de intensas disputas, sobretudo pelo caráter periférico a que são colocados os conhecimentos indígenas.

Para Ghanem *et al.*, (2022, p. 249),

Essas atividades são disciplinas a mais, constituindo a “periferia” de um currículo cujo núcleo são as disciplinas comuns das escolas não indígenas. Persiste um “currículo oficial”, embora esse expediente não possa ser legalmente considerado obrigatório para escolas indígenas – mesmo caso, por sinal, do documento que se convencionou chamar PPP.

Das produções analisadas, diversas são as terminologias utilizadas para se referir ao processo de educação escolar, ou seja, é dado como processo que necessariamente tem como referência um espaço permanente, tempo, regras de funcionamento e sistematização dos conhecimentos que ao professor cabe ensinar. Em oposição à espontaneidade, há a descentralização do conhecimento e um lugar fixo para aprender. Em síntese, temos a EEI como a possibilidade de articulação entre mundos, na busca pelo respeito e valorização das identidades indígenas, sem segregá-las, mas em um processo dialético com outras culturas e identidades.

Figura 3 – Termos Utilizados para definir a oposição Educação Escolar (EE), Educação Escolar Indígena (EEI) e Educação Indígena (EI) nas Produções Analisadas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme a figura 3, dos 110 artigos analisados (apêndice B), apresentamos alguns dos termos que frequentemente foram encontrados dentro das produções para referir à educação escolar (EE), dados como sinônimos. Tais termos são utilizados de maneira oposta a outro, educação indígena (EI), originando uma das dicotomias mais debatidas nos trabalhos do campo: Educação escolar indígena (EEI) *versus* Educação Indígena, conforme apresentado na subseção 4.1.3.

Diante do observado nas proposições recorrentes da EEI, as concepções presentes remetem não apenas às normatizações dos direitos educacionais conquistados num movimento

anterior, mas também quando da promulgação da constituição de 1988. Em linhas gerais, é possível notar, dentro do campo da EEI, a influência dos primeiros intelectuais que se propuseram estudar a educação escolar para os povos indígenas e a educação indígena.

A ampliação das experiências educacionais escolares nos territórios indígenas e, conseqüentemente, no campo acadêmico, considerando que parte significativa dessas experiências eram estudadas, especialmente seus impactos, por profissionais envolvidos com o processo de educação escolar indígena – pesquisadores, educadores, antropólogos, agentes indigenistas, linguistas – mantém vínculo não apenas do pesquisador, mas de engajamento militante (indigenista) direto com esses povos.

A ampliação acadêmica de diferentes áreas proporcionou olhar sobre a educação escolar indígena de diferentes enfoques. Há ainda a forte influência dos documentos que norteiam a EEI no Brasil, tendo como gênese, no âmbito jurídico, a Constituição Federal de 1988, não apenas os artigos direcionados à educação; vemos que os direitos indígenas citados nesse documento moldam a concepção de EEI no Brasil.

Em relação à EI, há certo consenso entre os pesquisadores do campo no que diz respeito à definição do conceito de EI. Abaixo apresentamos uma síntese dos modos como as produções analisadas apresentam as proposições mais recorrentes sobre EI.

1. Processos próprios de educação que incluem pedagogias, formas, regras e métodos específicos de aprendizagem;
2. Tornar o ser portador exemplar da cultura onde nasceu; tornando-se, assim, parte integrante de uma identidade;
3. A educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas;
4. Aprendizagem espontânea, através da participação na vida cotidiana;
5. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo;
6. A educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola, mas se constrói ao longo da vida;
7. Não existe educação indígena genérica, cada povo tem seus signos, sua cultura;
8. É coletiva e social, sem um espaço específico para sua realização.

Na síntese das proposições, observamos como alguns povos entendem esse processo educativo e, ainda que se diga que são espontâneos, não quer dizer que não haja uma organização no processo de transmissão. Para o povo Guarani, Rio Grande do Sul, a educação é vista de maneira total, em hipótese alguma restrita à escola.

O saber, acessível a todos, “é dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos”, que o fragmenta. O modo de ser Guarani, como totalidade cósmica, estranha a setorização e a disciplinarização que marcam o conhecimento e as instituições ocidentais da modernidade (Bergamaschi, 2007, p. 203-204).

Sobre o povo Kambeba, Silva e Bonin (2002, p. 7) fazem as seguintes observações:

Na pedagogia Kambeba, como em outras pedagogias indígenas, a educação é vista como um processo que se constrói ao longo da vida. Ela é viva e exemplar, ou seja, uma pessoa aprende participando, observando e realizando ações junto com os outros. A educação Kambeba fundamenta-se na tradição e na memória coletiva, que é atualizada constantemente na palavra dos mais velhos.

Brito (2015, p. 79), ao analisar a educação Karipuna, diz o seguinte:

Na educação Karipuna, desde cedo as crianças são educadas para a prática da autonomia, aprendendo desde pequenas a lidar com os rios, florestas e tudo o que esses elementos representam para a vida. As crianças circulam pelos espaços da aldeia, passando pelos cuidados de diversas pessoas da comunidade e o aprendizado ocorre através de atividades divertidas e desafiadoras. Os aprendizados sobre a caça são iniciados como brincadeira, em que as crianças usam arcos com fechas presas a uma corda fina, ou com baladeiras (estilingues) para pegar passarinhos no interior da própria aldeia.

As definições de EI apresentadas vão ao encontro do que define Melià (1979), especialmente, no quadro 4, que apresenta o contraste entre a educação para o índio e a educação indígena. Fica evidente, por intermédio das proposições, a dicotomia apontada por esse autor e as formas como diversos pesquisadores definem a educação indígena dos povos analisados, tendo como referência o autor e sua base antropológica.

Outro ponto importante do debate é como a educação indígena é entendida pela educação escolar indígena. Já observamos o consenso, por meio das recorrências, que a educação escolar indígena é pleiteada como processo que possibilita o fortalecimento das identidades, da cultura e das línguas. Se a educação indígena envolve os valores, a tradição, a cultura, a constituição dos modos de ser de cada povo, ela participa da educação escolar, como processos que se complementam (Luciano, 2011); porém, os modos como se relacionam é a questão central.

Contudo, há autores que apresentam percepção diferente em relação aos processos de EEI e EI. De forma incisiva, Kahn (1994, p. 137) enfatiza que

O fato é que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola. O que se vem fazendo é, sim, uma Educação para o Índio, pois todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para

reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista.

Bruno (2011, p. 659) problematiza o processo de “escolarização” da educação indígena:

Penso ter sido um equívoco (para dizer o mínimo) inserir a educação indígena no sistema nacional de educação, subordinando-a a normas e procedimentos que só têm sentido em nossa sociedade, sem esquecermos que mesmo este suposto sentido tem sido exaustivamente criticado desde o século 19, quando surgiram nas sociedades ocidentais os primeiros sistemas nacionais de educação.

É evidente que, na educação indígena, é indispensável a língua, a cultura, os modos de ser de cada povo, o fortalecimento de suas identidades. Para a educação escolar indígena, a questão é: como esses participam da escola? Entendem o processo de organização que as escolas possuem? Como fazemos isso de forma a não tornar caricatas, folclóricas nossas identidades e gerar efeito contrário?

Cabe fazer de forma organizada e planejada a educação escolar, considerando, especialmente nosso processo histórico, seus diferentes tempos de contato, a produção de materiais nas línguas indígenas, o entendimento do *eu* com as singularidades participante do *todo* da humanidade; cabe compreender o tempo e espaço em que nos situamos, suas contradições, as questões que dizem respeito automaticamente à questão indígena e, sim, à escola indígena.

A EEI não está isolada da EI, embora seja necessária a compreensão de tais conceitos separadamente, dada a finalidade de cada uma. De todo modo, no cerne da escola indígena, a educação escolar e a educação indígena confundem-se e, por vezes, sobrepõem-se. A difícil tarefa da escola indígena está vinculada a diversos fatores; pesa equilibrar uma formação das crianças e jovens que articule o singular, particular e universal; caracterizando este universal não como unicamente conhecimentos advindos de uma parte da humanidade ou confundindo-o como ocidentalidade e os conhecimentos indígenas de forma não caricata e folclorizada; ambos na condição de não absolutização, mas em um processo dialético.

4.1.4 Das dissonâncias na EEI

As dissonâncias dizem respeito a colocações e proposições que fogem da recorrência das proposições analisadas, apresentando um olhar diferente daquilo que estamos observando corriqueiramente no campo da EEI.

Algumas dissonâncias se aproximam bastante e outras acabam tendo significativa distância. Na primeira dissonância (D1), observamos que o que faz da escola indígena como tal vai além de ter professores indígenas e nome indígena, perpassando pelos modos como se concebe a educação e o que se pretende adotar como práxis educativa, processos pedagógicos; vislumbra-se que ser humano queremos formar. Em linhas gerais, a formação para emancipação, para criticidade, com consciência de suas realidades requer um ensino organizado sistematicamente. Precisamos discutir mais, em fóruns e assembleias; as condições materiais são indiscutíveis, e o questionamento não é sobre isso, mas sobre os modos como pensamos, organizamos e colocamos em prática tal educação.

É comum, no campo da EEI, não observamos as descrições dos modos como ela é realizada nas aldeias, limitando-nos a palavras-chave, como “diferenciada”, “intercultural”, “bílingue” e “comunitária”. Contudo, haveríamos de indagar: Como acontece? Que teorias e metodologias guiam o processo educativo?

Seguidamente, na segunda dissonância (D2), a destacamos por apresentar um caminho diferente do que vimos nas proposições analisadas, que colocam a escola como um dos principais lugares de formação e fortalecimento das identidades. A formação da identidade indígena não é uma questão exclusivamente da escola, mas da comunidade e família. Tal dissonância vai ao encontro de algumas “vozes de referência”, como D’ Angelis (2012) e Luciano (2011), os quais destacam o papel imprescindível da família nessa questão; inclusive, Luciano (2011) tece crítica incisiva à transferência de responsabilidade para a escola. A escola deve colaborar no processo de fortalecimento das identidades, das línguas e da cultura; no entanto, se um dos pilares da EEI é ser comunitária, coletiva, é preciso que os indígenas da aldeia adiram ao princípio da ação-reflexão-ação, responsabilizando-se por tal tarefa, transcendendo o discurso.

As dissonâncias (D3), (D4), (D5) e (D6) trazem pontos que se assemelham.

O primeiro deles é o olhar desconfiado sobre a escola e as maneiras como sua implementação impacta os territórios indígenas.

Não há nada de novo neste modelo de escola indígena, que tanto encanta alguns. Não quero dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. (...). Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela

existe. A experiência acumulada demais de quatro séculos demonstra como as escolas indígenas podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações e de seus professores, os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas (Kahn, 1994, p. 45).

A escola analisada como vilã, responsável pelo enfraquecimento da cultura, da língua, dos modos de ser indígena (Cohn; Santana, 2016), é vista como ameaça, preocupação mais dos antropólogos que dos próprios indígenas. A escola nesse sentido é antes um problema de certos pesquisadores que congelam em suas mentes uma visão dos povos indígenas, com sua cultura inalterada e estagnada, padecendo das mazelas do mundo ocidental.

Se para muitos antropólogos e estudiosos da questão indígena, a chegada da escola em tais contextos pode trazer perigos à educação tradicional, aos modos próprios de transmissão de conhecimento, é verdade, também, que em muitos desses contextos a escola tem servido para produzir “conhecimento tradicional”, mesmo que com aspas, um conhecimento objetificado [...] (Santana; Cohn, 2016, p. 72).

De fato, o olhar essencialista para as culturas indígenas, especialmente em relação às escolas indígenas é extremamente danoso, interna e externamente. E, quanto às mazelas, padecemos delas também, especialmente pela forma como sociedade capitalista é organizada: à base da exploração, da destruição e da desigualdade. Ou seja, a escola dentro dos territórios indígenas ora é uma “arma” na luta pela sobrevivência, conforme recorrência (R4), ora é uma “arma”(dilha), conforme dissonância (D7), para a qual são necessários alguns cuidados.

A chegada da escola em tais contextos pode trazer perigos à educação tradicional, aos modos próprios de transmissão de conhecimento, é verdade, também, que em muitos desses contextos a escola tem servido para produzir “conhecimento tradicional”, mesmo que com aspas, um conhecimento objetificado. Também é certo que, em muitas situações, os discursos relacionados aos conhecimentos tradicionais e à educação tradicional têm sido elaborados a partir do que o Estado normatizou como sendo educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural (Santana; Cohn, 2016, p. 72).

A educação escolar é uma das principais reivindicações do movimento indígena no Brasil; não se nega tal direito. É evidente a contradição que nos permeia, pelo próprio passado dessa instituição nas aldeias. É evidente que, no seu bojo, embora haja todo um discurso de autonomia, a escola é concebida sob os moldes da cultura ocidental e, em essência, não mudará, questão apontada pela dissonância (D6).

Por mais que os indígenas se apropriem do espaço escolar na tentativa de construir uma *Escola Indígena* adaptada às suas especificidades sócio-histórico-culturais e étnicas, a escola continuará sendo uma instituição de fora

atrelada aos sistemas de ensino exteriores ao contexto das aldeias. (...) E, mesmo que, apropriada pelos indígenas e ressignificada segundo seus próprios interesses e seus parâmetros e/ ou lógicas diferenciadas e específicas, a escola não deixará de ser, também, uma instituição necessária a atender às necessidades pós-contato. Portanto, depositária de saberes considerados não índios (Troquez, 2014, p. 63).

Em conformidade à discussão apresentada na dissonância (D6), Matta (2021, p. 78) menciona sobre o processo de implementação das escolas em territórios indígenas e o não descolamento dessa instituição de sua essência.

Entendendo a escola como instituição que carrega a forma escolar, alterando as relações sociais de seu entorno, questiona-se sua capacidade a priori de ser um espaço intercultural bem viverista. A conquista constitucional na prática permitiu a diferenciação parcial dentro do paradigma de uma instituição *juruá*, mas não a criação de novas instituições a partir da própria cultura indígena. Talvez seja possível transformar a escola por um novo paradigma multicultural, mas não seja possível falar em respeito e em reconhecimento do *nhandereko* através da escola: a instituição carrega em si a impossibilidade do Bem Viver.

Mas, o papel da escola e as formas como isso se desencadeará dentro das aldeias por intermédio de seu Projeto Político Pedagógico é algo possível de fazer, delimitando a função, a concepção de educação e seus métodos, evitando que a escola seja meio de reprodução de “integração forçada”, “civilização”, “desacumulação” da cultura indígena, presente na dissonância (D5). Somente com uma educação escolar indígena crítica, articulada a um planejamento sistemático, com conteúdo selecionados e organizados visando a potencializar o desenvolvimento humano, intelectual, é possível fortalecer as identidades, as línguas e os projetos societários das aldeias. Isso aparece na dissonância (D4): “Não é conveniente confundir escola e educação ou tentar instituir “uma escola indígena” que seja igual a uma “educação indígena” (p. 91).

A educação indígena não é educação escolar indígena – embora inúmeros trabalhos confundam os conceitos. São processos diferentes. Essa confusão dos termos agrava o fazer da educação escolar indígena. Ao confundir os dois, opta-se por ver dentro da escola aspectos que são da educação indígena e vice-versa, gerando ambiguidade que culmina em equívocos epistemológicos e metodológicos. Por hábito ou displicência, é comum nos trabalhos referenciar a EI como EEI, o que implica compreender os processos metodológicos de forma consistente na escola indígena, pois, em tese, fala-se em EI.

Dentro da escola, predominam dinâmicas de ensino tendo como base a educação escolar, os conhecimentos sistematizados em disciplinas, avaliação, mediados pelo professor.

Fora da escola, não apenas das escolas indígenas, há processos diferentes de transmissão de conhecimentos, presentes no cotidiano, na cultura, na tradição, nos valores.

Um ponto que merece ser posto em debate são os conflitos relacionados ao papel e atribuições da escola e o que ela deve ensinar nos territórios indígenas, presente na dissonância (D8). Questão interessante e pouco discutida: quem decide o que ensinar nas escolas?

Esta valorização das atribuições da escola diferenciada, como já referido, enfrenta oposição de lideranças e pais de alunos, inclusive no interior de uma mesma comunidade(...) Enquanto professores e algumas lideranças indígenas valorizam a escola como espaço permeado pela língua e pela cultura de suas comunidades, tendo em vista preservar e/ou recuperar aspectos que julgam já esquecidos ou perdidos pelas novas gerações, muitos pais discordam, vendo esta proposta não só desnecessária como inadequada. Argumentam estes que o ensino do português e dos conhecimentos da sociedade envolvente, por serem muito importantes para que as novas gerações possam enfrentar em melhores condições os desafios que esta lhes impõe, deve ser o principal objetivo senão o único dessa educação (Bruno, 2011, p. 649).

Baniwa (2013) destaca que os significados da escola se diversificam de acordo com o povo e com suas necessidades. Esse acordo, aparentemente, se dá a partir de consensos entre os moradores da aldeia, perpassando tensões, ambiguidades e contradições nas decisões de que se ensina e qual a função da instituição no território: será impulsionar a educação indígena e seus aspectos, fortalecendo-os? Será ensinar especificamente os conhecimentos científicos, universais? Ou estabelecer um equilíbrio entre os conhecimentos? Além disso, há outro desafio relativo aos impasses da organização desses conhecimentos indígenas para escola, dentro das aldeias.

Porém, a pergunta mais importante de todas talvez não estejamos fazendo: diz respeito à formação da pessoa, da formação humana e as implicações culturais, sobretudo nos encontros e desencontros entre mundos.

4.2 Que se propõe sobre a relação entre a Cultura Indígena e Ocidental nas Produções

A educação escolar indígena, como proposta conceitual e como realização objetiva e política pública está o tempo inteiro atravessada pela dicotomia “cultura ocidental *x* cultura indígena”. Para além do que vem se expondo, surgem mais questionamentos sobre essa relação entre os conhecimentos. Por que *conhecimento* ocidental e *saber* indígena? O que é universal? O que é ocidental? De que maneira esse diálogo entre estar na cultura indígena se propõe na discussão da educação escolar? Sabemos que esse é um diálogo difícil e demanda intenso mergulho no campo da EEI.

Um dos pontos mais complexos e tensos que perpassa a educação escolar indígena é a relação de equilíbrio, entre a cultura indígena – tradicional – e a ocidental. De um lado, temos uma diversidade de povos que tem demandado sistematicamente escolas em seus territórios, entretanto não qualquer escola. De outro, temos um padrão de escolas geridas pelo Estado, uma estrutura secular ocidental que exerceu função diferente do que hoje os indígenas desejam.

Sobre a compreensão da escola indígena como encontro entre duas ou múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo, Tassinari (2001, p. 47) sugere, teoricamente, considerar a escola indígena como “fronteira”:

A escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui de forma intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Como já dito, o entrelaçamento de culturas perpassa não apenas a EEI, mas toda a questão indígena. Ao levantar uma série de questionamentos sobre as experiências educacionais dos povos indígenas, destaca Silva (2001, p. 17):

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se no contexto de algum grau de tensão e explicitação entre os conhecimentos indígenas e ocidentais, entre a política das aldeias, entre as tendências políticas internacionais (pela via de informação as políticas públicas relativas a organismos como a ONU, a Unesco, e o Conselho Mundial dos Povos Indígenas entre outros, por exemplo) e a definição de estratégias e de opções de vida e de futuro para as populações indígenas específicas. Essas tensões de cunho eminentemente político, passam pela escola? Como se manifestam nas escolas, nos cursos de formação de professores índios ou agentes indígenas da saúde, entre outros contextos de formação, como projetos econômicos de geração de renda ou outros? A escola indígena seria, como supomos, palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças de interação? O que nos diz a história do indigenismo e da escola indígena a esse respeito?

O questionamento levantado por esse autor, especificamente no que tange à educação escolar e a relação com esses conhecimentos, é o que pretendemos aprofundar. Não cabe dizer o certo e o errado sobre os modos como essa relação tem sido apresentada nas produções estudadas, mas é necessário apresentar um problema de maneira que se ampliem as discussões, considerando que, embora haja significativa produção no campo da EEI, exclusivamente sobre

esta questão, são poucos os que o centralizam, de fato, e como isso tem sido organizado pela escola e povos indígenas.

4.2.1 Das recorrências na relação entre as culturas

Quadro 5 – Das principais recorrências e dissonâncias: relação entre as culturas

RECORRÊNCIA (R)	PRINCIPAIS RECORRÊNCIAS PRESENTES NAS PRODUÇÕES
R1	A apropriação dos conhecimentos de “fora” como estratégia de sobrevivência modo de sobrevivência e manutenção para os povos indígenas. A escola deve ensinar o “conhecimento do branco”, “científicos”, “universais”, “ocidentais”.
R2	A transmissão dos conhecimentos tradicionais, da cultura, dos valores, os modos de ser de cada povo é função da aldeia e da família não da escola.
R3	O universal X tradicional indígena
R4	Interculturalidade e o diálogo entre as culturas
DISSONÂNCIA (D)	PRINCIPAIS DISSONÂNCIAS PRESENTE NAS PRODUÇÕES
D1	Pensar um currículo com teoria: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas
D2	O diálogo entre culturas, dado como uma tarefa complexa
D3	Racional X irracional: linhas de pensamento distintas (conflito)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro 5, estritamente vinculado aos apêndices A e B, sintetiza, por meio de categorias, as principais recorrências e dissonâncias das proposições analisadas a partir das produções. Dividimos em categorias denominadas de recorrências, ou seja, a frequência com que essa proposição é posta; e dissonâncias, que são as proposições que não aparecem frequentemente. Destacamos que o quadro não é uma representação generalizada dos povos indígenas; a ideia é trazer uma síntese da produção de dados a partir do estudo. Em linhas gerais, é limitado, necessitando de novas pesquisas, especificamente, para cada categoria. Como mencionamos, nossa ideia é apresentar o problema, como uma lacuna no campo que ainda é pouco explorada, e, quando apresentada, é dada de forma superficial.

Na primeira recorrência (R1 e R2), observamos algo semelhante ao que aparece no quadro sobre EEI, na recorrência (R4), sobre a escola ser utilizada como “espaço” e “ferramenta” de sobrevivência. Nessa recorrência, é proposto que os “conhecimentos do branco”, “científicos”, “universais”, “ocidentais” não são colocados em relação a outros – indígenas –, mas priorizados como estratégias para sobreviver à sociedade envolvente. Ferraro e Schafer (2007, p. 8), ao citarem Paes (2003), enfatizam que “esse conhecimento de fora passou a se efetivar como único modo de sobrevivência e manutenção para os povos indígenas”.

ART. 3. A escola começa a se tornar um problema para os indígenas quando não corresponde à comunidade e à autoafirmação cultural e política do seu povo. Segundo Paes, quando a escola indígena se propõe a trabalhar conteúdo da própria cultura do povo dentro da sala de aula, esta está “dizendo” que a comunidade é incapaz de cumprir o seu papel, o de transmitir a cultura ou de educar o novo ser na sociedade. Segundo os próprios indígenas, a escola tem que ensinar às crianças “as coisas do branco, pois as coisas de índio elas aprendem com a família e a comunidade”. A escola é um problema trazido pelo contato com a sociedade envolvente. Os indígenas para não serem massacrados são obrigados a incorporar certas técnicas a sua cultura, técnicas essas que não deveriam causar uma ruptura com a tradição, mas servir de aparato crítico para não serem dominados por uma cultura e um certo tipo de conhecimento alheio. Segundo a maioria dos autores e autoras, a escola nas sociedades indígenas deveria ser o instrumento pelo qual os povos indígenas, captariam, entenderiam e dominariam esse conhecimento alheio, justamente para não serem dominados por eles. A escola seria promotora da autoafirmação cultural da comunidade (Ferraro; Schafer, 2007, p. 9).

ART. 57. Os índios Jeripancó empregam na escola este método de transmissão de conhecimentos através da oralidade apenas em eventos e palestras. A presença de anciãos, líderes ou qualquer pessoa da comunidade na sala de aula se dá em momentos de debates sobre algum assunto relacionado a história do povo e/ou sobre as lutas enfrentadas pelos seus direitos. Os mais velhos da comunidade entendem que a escola é para ensinar os conteúdos científicos, não para ensinar sua cultura, muitos se perguntam por que ensinar sobre a cultura na escola se esta é vivenciada diariamente. Sabem que a escola é para trabalhar os conteúdos universais, mas admitem a importância das questões da comunidade estarem vinculadas a escola, entendem que precisam dialogar (Santana; Silva, 2020, p. 180-181).

ART. 62. Que conhecimentos precários, nebulosos, até infantilizados, eram transmitidos sob o rótulo de conhecimentos indígenas filtrados por brancos e amalgamados com conhecimentos não-indígenas, nas poucas semanas dos cursos de formação de professores? O apelo dos velhos era claro e confuso, direto e contraditório: queremos o saber do branco sem perder tempo, queremos o saber do branco e para isso serve o espaço/ tempo da escola, algo como "a escola enquanto instituição de branco dentro do espaço/tempo da aldeia é diferenciada e específica; mas nós não queremos um saber escolar diferenciado e específico." Aí, diferenciado e específico se tornavam sinônimos de inferior, discriminatório. Concomitantemente, devemos procurar entender a recusa de ver conteúdos tradicionais, internos, sendo incorporados e usados na escola; seria mais um caso de apropriação (os velhos falavam em “roubo”), de subtração, com destino incontrolável e consequências desconhecidas (Franchetto, 1994, p. 418).

ART. 95. O conhecimento da língua portuguesa, assim como os conteúdos científicos produzidos pela sociedade ocidental, constitui um instrumento fundamental para a sobrevivência dos jovens numa sociedade tradicionalmente hostil aos povos indígenas. Assim, a escola não deveria ocupar o tempo das crianças e dos jovens com ensinamentos da própria cultura, tampouco de seu idioma. Argumentam que o modo de ser guarani, seus costumes, história e sabedoria são aprendidos na casa de reza, na comunidade, na família, nunca na escola, que identificam como coisa de branco, embora necessária no sentido acima apontado (Bruno, 2011, p. 649).

A recorrência R1 vai ao encontro da recorrência R2, pois, se de um lado temos que a função da escola é ensinar o conhecimento “universal”, por outro, temos a sustentação de que os aspectos culturais, os valores e os modos de ser de cada povo são de responsabilidade da família. Isso significa que chegar a um consenso sobre que concepção de educação adotar não tem como ser algo generalizado; tampouco, de como os mais de trezentos povos decidirão relacionar as suas culturas à cultura do outro.

O entendimento de utilizar os conhecimentos da cultura ocidental – dada como universal – como estratégia de sobrevivência remete implicitamente ao problema do desequilíbrio cultural, considerando o poder da cultura hegemônica e os mecanismos utilizados por essa cultura para sua manutenção e expansão. É a forma de vida ocidental, através da língua portuguesa – situando no cenário nacional –, por meio da televisão, das rádios, dos celulares, das revistas, da moda, dos livros, que chega às aldeias, e não o contrário. O quanto se toma como parâmetro e influência a cultura indígena para os não indígenas hoje? Quanto e de que forma as mais de duzentas línguas indígenas são difundidas por intermédio de livros, programas?

As culturas dominantes tendem a absorver periféricamente elementos circunstanciais da cultura indígena, culinária, aspectos relativos à arte. Mas, no fundamental, a tendência é a imposição da cultura dominante, dos seus modos de ser. E esse é um processo que ocorre não apenas com as culturas indígenas. Há uma tendência evidente da cultura dominante de impor seu modo de ser a todos e incorporar só periféricamente os aspectos de outras culturas, quando não miticamente (Pérez, 2007; D’Angelis, 2012).

Embora pareça pessimismo, havemos de reconhecer que o impacto de uma cultura sobre a outra não se dá de forma harmoniosa, simétrica e equilibrada. Há imposição e, diante disso, muitos povos reagem priorizando “o conhecimento de fora”. D’Angelis (2012, p. 139-140) faz uma observação importante, embora, inicialmente, em relação ao ensino, vai se ampliando exatamente no ponto da relação de duas culturas.

A ideia de um ensino bicultural, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando – pela convivência – em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal. A situação das sociedades indígenas no nosso país é a de *minorias étnico-linguísticas*. (...) Nesse contexto, de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da *negação cotidiana* de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas *atitudes* da sociedade majoritária em relação

a ela. Seus direitos são quase sempre negados, no seu cotidiano experimentam o preconceito, a violência, a exploração de seu trabalho e a falta de apoio oficial para suas atividades econômicas.

Nas recorrências R1, observamos que, como forma de proteção dos conhecimentos tradicionais, assume-se o espaço escolar como desintegrador dos modos de ser tradicional dentro do qual não cabe a cultura indígena, porque seriam de responsabilidade da aldeia. Cabe compreender o *outro* por intermédio de seus conhecimentos para sobreviver a ele? Cabe absorver a cultura e os conhecimentos ocidentais para não ser por eles absorvido?

Um ponto comum nas recorrências é a inserção social e econômica na sociedade globalizada e capitalista. Em uma sociedade extremamente racista, que vive sob o “mito do monolinguismo” (Maher, 2006), é possível compreender a preocupação dos mais velhos ao definirem tal sociedade como “hostil”, que, para não serem “massacrados” e “integrados”, criam estratégias de sobrevivência, ainda que de forma contraditória, por meio da educação escolar.

Seguidamente, na recorrência R3, destacamos a dicotomia *universal x tradicional*. De forma geral, identificamos, nas proposições, que o universal é dado como o conhecimento de “fora”, “ocidental”, “científico”, “global”, “não indígena”, em oposição ao “conhecimento indígena”, “cultura indígena”, “conhecimentos tradicionais”, “local”. O que é conhecimento universal? O que é conhecimento tradicional? E a educação escolar indígena e os conhecimentos dados como tradicionais?

Veremos alguns exemplos dos modos como a relação das culturas ocidentais e indígenas são propostas:

ART. 38. Antes mesmo de começar o desenvolvimento da educação escolar de algumas etnias indígenas, é necessário estabelecer a utilização dos conceitos universal e tradicional como sinônimos, pois o dito universal é ocidental, desenvolvido na Europa, daí eurocêntrico. O conhecimento universal ou ocidental está intimamente vinculado à Ciência, esta historicamente moderna, europeia e seu desenvolvimento inicial ocorreu simultaneamente ao momento das “descobertas” de novas terras para os europeus (África, América, Ásia e Oceania) e a colonização daqueles continentes, numa atitude prepotente, arrogante das nações colonizadoras frente aos povos colonizados, não se interessando pelos saberes destes, ignorando na totalidade qualquer tipo de organização sócio-política e consequentemente do conhecimento indígena (Ribeiro, 2023, p. 164-165).

ART. 51. Esse modelo educativo, imbuído de noções e idealizações sobre o tipo de sujeito e de sociedade que se espera construir, não está livre de valorações sociais e culturais. Tal padrão responde ao ideário da sociedade ocidental, e nisso se situam sua potência e sua capacidade de inferência social, pois os grupos indígenas terminam sendo “escolarizados” sob uma estrutura solidamente estabelecida, cujos princípios lhes são alheios. O que finalmente

ocorre é que, em vez de uma “troca de saberes”, produz-se uma confrontação silenciosa de lógicas de pensamento, cujo controle está nas mãos do saber e do poder institucionalizado. Essa situação tem um efeito direto e de alguma maneira “perverso” sobre as crianças indígenas, no sentido de que são elas as que vivenciam o conflito e devem suportar as exigências de um sistema que desvaloriza e/ou nega suas necessidades. Daí provém o fracasso escolar dos alunos indígenas, sua dificuldade para ingressar noutra lógica de pensamento (Pérez, 2007, p. 236).

ART. 10. A escola onde os conteúdos escolares universais e locais sejam permanentemente reavaliados face às necessidades do próprio coletivo ao qual se destina, e onde os métodos de ensino estimulem a criatividade de alunos e professores, favorecendo o diálogo interrelacional com os conhecimentos historicamente produzidos. Assim, aumentam as chances para que a escola possa garantir a apropriação de conteúdos significativos para a comunidade na qual se situa, sem que isto represente isolamento, fragmentação ou fortalecimento de guetos que, por vezes, se apresentam como sinônimos de educação diferenciada (Colares, 2014, p. 11).

Inicialmente, gostaríamos de destacar o artigo 38. Um dos pontos interessantes para compreender são os conceitos de conhecimento universal e tradicional. O autor refere como ‘sinônimos’ o universal e tradicional tomado como conhecimento, entendendo que esse universal, tomado como ocidental advém dos parâmetros greco-romanos, se refere a uma parte do conhecimento produzido pela humanidade e em determinada parte do planeta, Europa – eurocêntrico –, local, advindos dos “conquistadores”; e o tradicional-local é tomado como o conhecimento indígena. Neste caso, colocado pelo autor como o conhecimento advindo das colônias.

Mas, universalidade não é a história da cultura ocidental, isso seria ocidentalidade confundida com universalidade. A universalidade trata da representação humana total. E, nesse caso, a educação “não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (Duarte; Saviani, 2021, p. 55). As características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética como acontece com outras espécies; faz-se necessária a apropriação dos elementos culturais, dos valores, do comportamento, da linguagem e do conhecimento acumulado historicamente para que este processo de humanização se efetue, quanto a esse questionamento.

As características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico de apropriação da natureza pela atividade social e de objetivação dos seres humanos na natureza transformada (Duarte 2016, p. 37).

Desse modo, o indivíduo tem a necessidade de se apropriar de todos os instrumentos que cristalizam o conhecimento humano como forma de ampliação das suas

capacidades/potencialidades. O processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo, que instiga novos aprendizados. Todo o processo de transmissão de cultura e dos elementos culturais que o indivíduo vai se apropriando ao longo da vida possibilita a ampliação de suas funções mentais nas quais se incluem: a atenção, memória, abstração, generalização, tomada de consciência, a sua constituição para “ser” humano.

Tal processo é possível, porque outras gerações precedentes já dispuseram de conhecimento, de instrumentos aperfeiçoados, em síntese, das objetivações necessárias para que as novas gerações se apropriem e reinventem-se, e mais, desenvolvam as aptidões capazes de gerarem novos instrumentos e, como em um ciclo, a geração seguinte também se apropriará do conhecimento.

É ao se objetivar socialmente que o homem desenvolve suas capacidades, suas habilidades, seus sentidos, enfim, as propriedades que lhe conferem a condição de ser universal. A universalidade do homem representa, portanto, as possibilidades caracterizadoras da atividade vital humana pelas quais o homem cria um mundo objetivo, superando a estreiteza de sua corporalidade orgânica, isto é, construindo um "corpo inorgânico. (...) Em síntese, é pela práxis que os homens constroem o mundo humano em sua materialidade e idealidade, promovendo sua universalidade. A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, promove tal universalização, dado que apenas se revela possível pela superação dos limites da espécie, superação esta que lhe permite tornar-se cada vez mais livre (Duarte, 2012, p. 52-53).

O processo de apropriação dos instrumentos culturais pelo indivíduo na sociedade é fundamento da continuação das novas gerações e, principalmente, da formação do gênero humano. O indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por intermédio da relação entre os processos de objetivações e apropriações.

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (Saviani, 1991, p. 50).

Ainda de acordo com o raciocínio do autor:

Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual,

lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 1991, p. 7).

No que tange à organização do currículo escolar, faz-se necessário enfatizar a premissa de que o ato educativo é intencional e desenvolvido no interior da prática social. O currículo escolar precisa avançar das formas imediatas – que estão dadas –, para as mediatas – os conhecimentos universais: científicos, filosóficos, artísticos; ou seja, situar a nova geração, a fim de que esta se compreenda como membro da humanidade e coletividade necessária para que se viva nessa sociedade.

Os “conhecimentos universais” são produções humanas e, portanto, é indispensável sua universalização livre para todos os indivíduos, especialmente os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos. Todavia, essa universalização seria contraditória se tais conhecimentos dizerem respeito apenas à cultura ocidental. Não é o caso de ser contra a universalização da cultura ocidental, é uma cultura de referência, que tem criações históricas relevantes para a humanidade, mas não é única nem a totalidade. É preciso colocar no cerne outras culturas e os modos como participam da história e, ainda que não sejam globalizadas, têm marcos históricos para os povos aos quais pertencem. Assim, dado como produto que, ao longo da história humana foi acumulando, os conhecimentos indígenas também são produto acumulado da humanidade e, portanto, conhecimentos necessários à compreensão da vida e da história.

As escolas indígenas organizam-se, a maioria, a partir de currículos que se subdividem em conhecimentos ocidentais/universais, representados por meio de disciplinas comuns a todas as escolas do sistema público e conhecimentos indígenas – tradicionais –, que recebem nomes diversificados: “Línguas indígenas”, “Notório saber”, “Saberes indígenas”, “Arte indígena”. A questão é que os conhecimentos indígenas, na maioria das vezes, acabam funcionando como periféricos, à margem, uma espécie de enxerto, dentro de um currículo que pouco ou nada comunga com a ideia dos preceitos da cultura indígena ou reflete o que se pretende como escola indígena.

Se faz necessário compreender que para as sociedades ocidentais a escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa, aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho. Dessa forma a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. A hierarquia de importância dos conteúdos ministrados produz uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais (Brighenti, 2017, p. 399).

Dessa forma, a escola indígena espelha, muitas vezes, uma escola comum em território indígena, porque burocraticamente é impactada pelas exigências de secretarias de educação e dos “especialistas”. Este problema desencadeia uma série de outras situações, a saber: a contratação, a formação e remuneração de professores, conflitos internos por cargos, calendário letivo, carga horária.

Trata-se do dilema de atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão complexa da escola indígena definida e requerida pelas comunidades, mas sempre de acordo com suas realidades históricas de contato e contextos locais e étnicos. O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos pré-estabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica e profissional para o mercado de trabalho (Baniwa, 2013, p. 7).

Essencialmente, tem-se buscado uma educação escolar indígena que estabeleça diálogo menos desigual entre povos indígenas e as demais culturas. Embora cada povo constitua suas prioridades de acordo com suas necessidades históricas, tem também que dar conta de promover e trabalhar pedagogicamente os conhecimentos não indígenas e indígenas, buscando articular o local, o nacional e o mundial. É possível observarmos, nos trabalhos produzidos no campo, sejam de autoria indígena ou não, um simplismo com que se discutem as questões relacionadas à escola indígena (D’Angelis, 2012), dando margem para o senso comum, camuflando os desafios, as contradições, ora negando sobremaneira os conhecimentos ditos ocidentais, os quais seriam uma ameaça, ora transformando a cultura, as tradições como panaceia da escola indígena.

Essa tendência restritiva de definir a escola indígena está relacionada à visão romântica e preconceituosa de que tudo o que é do mundo branco corrompe e é nocivo aos povos indígenas, razão pela qual a escola precisa ser esvaziada de seus conteúdos científicos e tecnológicos, para não desvirtuar ou pôr em

perigo a vida nativa, e ser preenchida com os conhecimentos indígenas. Isso é uma forma colonial antiga de pensar os índios distantes do mundo moderno, precisando ser protegidos das suas maldades, isolando-os. É importante destacar que esta maneira de compreender a relação dos povos indígenas com o mundo externo resultou historicamente em processos políticos por um lado, excludentes, no sentido de negação de seus direitos de cidadania e, por outro lado, dominador, no sentido de mantê-los alienados do complexo mundo envolvente, facilitando assim processos políticos de manipulação e de dominação por parte dos agentes do Estado, segundo seus interesses (Luciano, 2011, p. 217-218).

Essa tendência restritiva e definidora da escola indígena ainda é muito presente nos discursos de lideranças e professores indígenas, principalmente por uma parcela de antropólogos e indigenistas que, historicamente, contribuíram diretamente para consolidação da EEI no Brasil (Grupioni, 2008; Troquez, 2014; D'Angelis, 2012). Assim, a questão que se coloca são as relações de poder, alienação e dominação impostas pela sociedade capitalista que produz a desigualdade, a pobreza, o individualismo.

Nobre (2009) ao debater o conceito de interculturalismo, destaca que se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura (interculturalismo funcional) “ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos” (p.18).

Outro ponto válido de apresentar é o discurso sobre a diferença tomado de maneira superficial e esvaziada, escamoteando a desigualdade que precede à diferença. Em suma, tais questões não têm sido contempladas nos projetos de educação diferenciada, correndo riscos de contribuir para reprodução do preconceito e discriminação (Troquez, 2014).

A interculturalidade é um dos pilares da educação escolar indígena, sendo uma das principais recorrências encontradas nas proposições como termo que expressa a relação entre as culturas indígenas e ocidentais.

Na recorrência R4, que vai ao encontro da recorrência R5 sobre as proposições de EEI, observamos os modos como as produções propõem “interculturalidade”, como diálogo entre as culturas. Mas, antes disso, importante destacar que, por ser um pilar da educação escolar indígena, está presente no artigo 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/2012), nas Diretrizes para política Nacional de Educação Escolar indígena de 1993, e em outros documentos.

A seguir, analisamos os modos como as proposições apresentam o conceito:

ART. 19. Isso significa fazer algo que se tem nos apresentados, ao longo da história, muito difícil, quase impossível: admitir que outros conhecimentos falam do mundo tão bem como os nossos e que outras formas de conhecer são tão boas, e eficazes, quanto as nossas. Admitir que a escola incorpore

perspectivismos e relatos levados a sério sobre xamanismos e relações efetivamente sociais com animais; que, em alguns lugares, se aprende com os ouvidos e os olhos e se guarda o que foi aprendido no coração; que a interação dos e com os alunos em sala de aula possa ser ruidosa e descentrada; que o futuro possa afetar o passado; que há várias versões, tão legítimas e completas quanto, para a mesma história; e certamente muitas coisas mais. Isso tudo, sem separar conteúdos e conhecimentos, deixando de lado uma tendência frequente de, por exemplo, começar a aula com relatos de “geografia indígena” para depois ensinar a “geografia”, assim, não adjetivada. É fazer convergir, e dialogar, conhecimentos e mundos, em pé de igualdade. Como sugerimos acima, isso só será realizado se os preceitos por trás dessa construção de conhecimento sejam relativizados e explicitados, tornando possível entender por que, para uns, o tempo não volta atrás e o passado faz o futuro, enquanto, para outros, o futuro afeta o passado – e que ambas as proposições são legítimas, cada qual em seu contexto (Cohn, 2005, p. 508).

ART. 65. Entendemos que na educação escolar indígena a pedagogia indígena deveria sobressair, pois se difere da docência ocidental, na relação com o território, na observação com a natureza e nas relações de trocas com outras pessoas. Os conteúdos são inspirados naquilo que os afeta, rodeia-os, na relação daquele que ensina com aquele que tem uma escuta atenta. Ou, seja, é na oralidade, na escuta respeitosa da palavra que se constrói outra forma de produção de conhecimento, uma forma que se distancia da ocidental centrada na escrita, não na oralidade, na individualidade, não na coletividade, são lógicas distintas decorrentes de cosmovisões diferentes, não desiguais. Os conhecimentos tradicionais indígenas, em sua metodologia há uma cientificidade, entretanto, são outras ciências, diferentes da concepção ocidental do conhecimento e da racionalidade e episteme. Com essas reflexões não estamos negando a importância da ciência e das formas de saber ocidentais hegemônicas, mas propondo um relativismo cultural e epistêmico, como resultado de diferenças culturais (Calderoni; Nascimento, 2012, p. 313-314).

ART. 40. Intercultural, porque, além de manter sua alteridade sociocultural, deve também aprender a conviver com a cultura da sociedade envolvente, estabelecendo diálogos de modo que nenhuma cultura seja considerada superior a outra. Considerando essa situação, os currículos escolares devem ser planejados de modo apoiar essa característica da escola indígena, incentivando o respeito ao próximo e afirmando a identidade indígena. Educação Escolar Indígena tornou-se um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ela permite que tanto os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral quanto os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas, provando que, apesar da educação indígena e da Educação Escolar Indígena constituírem-se em modos diferentes de proceder a educação, elas não se opõem, antes complementam-se para atender aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas (Quaresma; Ferreira, 2013, p. 243-244).

ART. 72. Quanto a participação, a troca e a convivência entre os Xakriabá e os “de fora” não só acontecem, mas são consideradas algo positivo. Ou, se não positivo, inevitável, e passível de elaborações por parte deles. E, com certeza, a noção de cultura que hoje circula entre os Xakriabá advém, em boa parte, dessa convivência com outros agentes, que nesse caso tem sido, nas últimas

décadas, bastante estreita e sistemática. “o contato com outros povos fez com que todos voltassem a *refletir* sobre a cultura” (Pereira; Gomes, 2019, p. 9).

ART.73. A interculturalidade se define como uma direção para a vitalização e revitalização dos saberes tradicionais, atrelados aos conhecimentos científicos para a educação escolar indígena. (...) a interculturalidade tem o papel de desfazer muitos preconceitos construídos no contexto do processo colonizador, e ainda bastante em voga nos meios, social, educacional e político (Monteiro; Mascarenhas, 2020, p. 15).

Notamos, nos exemplos acima, os modos como as proposições apresentam a relação entre as culturas, a partir da interculturalidade. Primeiramente, o que é isso? Como se articulariam as culturas no cerne da escola por meio da escola?

Como observamos nas proposições dos artigos 19 e 65, essa relação entre os conhecimentos se daria por meio da relativização dos conhecimentos por intermédio da escola, somente assim seria possível “convergir, e dialogar, conhecimentos e mundos, em pé de igualdade” (Cohn, 2005, p. 508). Observamos essa relação colocada pelo diálogo sem sobreposições, trocas mútuas, dada de forma positiva e impulsionadora da vitalização dos saberes tradicionais, vistas nas proposições dos artigos 40, 72 e 73.

Dentro do próprio currículo das escolas indígenas, há disputa. Um bom exemplo, é na região do Baixo Tapajós. A organização de uma matriz curricular para escolas indígenas – discussão presente na quinta seção desse trabalho –, tem sido um grande desafio; aparentemente, parece questão de fácil resolução. Contudo, remete a uma série de outras questões, como carga horária, formação e contratação de professores, concurso público, dentre tantas; tem sido “um cabo de guerra” entre movimento indígena e Semed.

No que tange ao relativismo cultural, Meneses (1999, p. 22) aponta que o termo abrange três significados:

Todo e qualquer elemento de uma cultura é relativo aos elementos que compõem aquela cultura, só tem sentido em função do conjunto; que sua validade depende do contexto em que está inserido, de sua posição em meio de outros níveis e conteúdo da cultura de que faz parte. b) As culturas são relativas: não há cultura, nem elemento dela, que tenha caráter absoluto, que seja, em si e por si, a perfeição. Será certa e boa para a sociedade que a vivência e na medida em que nela se realiza e em que a exprime. Não há, pois, um padrão absoluto para julgar “a priori” o certo e o errado, o belo e o feio entre as culturas, pois cada uma traz em si mesma seu padrão de medida. c) As culturas são equivalentes e, portanto, não se pode fazer uma escala em que cada cultura receba uma “nota”, de acordo com o critério que defina o que é mais ou menos perfeito. Falsa, portanto, a velha concepção em que a diversidade se alinhava desde uma suposta infância até a maturidade humana. O relativismo não é só uma suspensão de juízo, devido a não se encontrar critério decisivo para classificar as culturas; é mais que isso: afirma *positivamente* que uma cultura é tão válida como outra qualquer, por ser uma

experiência diversa que o ser social faz de sua humanidade. As culturas são variantes, alternativas, distintos modos como o verbo “*ser homem*” é conjugado na sincronia do espaço e na diacronia da história.

Um dos pressupostos do relativismo cultural é a busca pela compreensão das diferentes formas de entender e explicar o mundo dos diversos povos a partir de seus contextos. Há reconhecimento e valorização, sem sobreposições de culturas, mas temos que problematizar que o respeito e a tolerância a uma cultura não significam que tudo que há nela é ideal. Compreendemos que nenhum tipo de violência, crime ou crueldade se justifica pelo relativismo cultural. Esse é um ponto sensível e – como mulher indígena – compreendo que nossas culturas e as infinitas formas de realizações devem ser respeitadas, mas não podemos ignorar a existência das violências diárias que acometem nossas aldeias; não devemos romantizar, idealizar, tampouco, justificar. Como pessoa indígena, sei que a realidade dos povos indígenas, nesse tempo histórico, é complexa, dado o contato quase inevitável com outras culturas, e o processo de absorção dessas, inclusive, formas de opressão e indiferenças.

No que diz respeito à EEI, Troquez (2014), ao elencar os diferentes enfoques presentes nas proposições de EEI, no Brasil, destaca o debate acadêmico em torno das propostas de EEI e o cruzamento de inúmeros campos da Educação, Linguística e Antropologia na defesa da educação diferenciada, tendo como cerne a valorização dos chamados ‘etnoconhecimentos’ e as diferentes culturas, além da recusa em aceitar o conhecimento ocidental, dado como etnocêntrico e de matriz ocidental, como único sistema de conhecimento possível. A valorização das diferentes culturas delineou o enfoque relativista.

O enfoque relativista coloca no centro da discussão a questão da arbitrariedade cultural. A partir de uma perspectiva antropológica, sob este enfoque, entende-se que sistemas de conhecimentos, bem como as culturas ou os sistemas de significação de diferentes grupos possuem sua própria coerência interna e, portanto, devem ser descritas a partir de seus próprios códigos e de seus próprios valores e não devem ser hierarquizados. Nas discussões postas no campo da EEI, o enfoque relativista esteve na origem da ideia de interculturalidade a partir da qual os conteúdos indígenas deveriam compor o currículo ao lado dos outros conteúdos (universais) não sendo considerados nem inferiores, nem superiores, mas diferentes (Troquez, 2014, p. 55).

Como destaca a autora, o enfoque relativista esteve na origem da ideia de interculturalidade; ao se pensar o currículo para as escolas diferenciadas, buscou-se reconhecer a existência das múltiplas culturas (multiculturalismo) e a inter-relação (interculturalidade) entre as culturas, novamente sem sobreposições, desconsiderando os conflitos e, inclusive, sob o risco de uma visão essencialista da “cultura indígena”. Aliás, valem inúmeros questionamentos, alguns já levantados nessa tese: Como sistematizar o conhecimento indígena

para escola? Como se avaliam tais conhecimentos? Que teorias e metodologias são utilizadas nesse processo de didatização?

É importante problematizar tal idealização. A tão mencionada interculturalidade vai além do “famigerado diálogo entre culturas”. Faz-se necessário senso crítico sobre esse conceito para que não se torne discurso esvaziado e se caia em fórmulas alienantes de submeter-se aos processos políticos e sociais de exploração.

É necessário aprofundar essa definição, pois somente o “diálogo” não garante a construção de novas formas de convívio numa sociedade mais justa, que ao final de contas é o objetivo superior da educação. A sociedade e a educação estão atravessadas por grandes conflitos sociais e históricos. E nem por se utilizar um rótulo de “intercultural” está garantido um processo educativo mais participativo e menos alienante que supere tais conflitos. Contudo, o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos. O diálogo intercultural não pode ser visto como um encontro inocente, pois em torno dos temas indígenas muitos interesses espúrios se congregam, sendo difícil o trabalho sério, honesto e independente. Especial cuidado deve se ter para não cair no engano de pensar que a interculturalidade é apenas um desfile folclórico, onde só podem ser aceitas as ideias próximas as de quem fala. Pois o verdadeiro diálogo implica em aceitar que há não apenas línguas diferentes, mas, sobretudo opiniões diferentes às nossas, mesmo que não se concorde com elas, ou que não possamos compreender devido às limitações próprias (Repetto, 2012, p. 21-22).

Trata-se, então, de estabelecer uma relação e debate conceitual real, desmitificado e concreto, no que tange ao encontro entre culturas na educação escolar indígena, por meio de um processo dialético no qual diferentes culturas, conhecimentos não se excluem, mas se integram criando uma forma de analisar e entender o mundo; é necessário dar condições necessárias à existência desse processo nas escolas. “Discutir Interculturalidade nos exige, também, discutir as condições materiais do diálogo polifônico. Não pode apenas ficar numa perspectiva conceitual e teórica, deve ter bases sociais, políticas e econômicas” (Repetto, 2012, p. 22).

Estabelecer dentro da escola indígena um conhecimento em detrimento do outro, pela própria história e princípios da EEI, é contraditório e cai na mesma armadilha que se busca evitar. Longe de menosprezar os conhecimentos e, tampouco, negar sua relevância, criando dicotomias e a falsa ideia de não entrelaçamento das culturas, não se pode negar a forte

tendência de uma cultura dominante, de um modelo de sociedade que se impõe fortemente, empurrando para margem outras culturas. Ironicamente, se fôssemos restringir ou negar o processo de entrelaçamento do que é diferente e não parte da cultura indígena, a escola não nos caberia. Assim, não é excluindo, mas integrando os conhecimentos, identificando os equívocos, as lacunas e as contradições nessas concepções e práticas que se produzirão novas formas significativas de conhecimento.

Os conhecimentos acumulados pela humanidade não são exclusivamente ocidentais; devemos considerar a existência de outras culturas e grupos sociais. A exclusão de outras formas de conhecimento, de outras culturas, de outras línguas anula a diversidade étnica e epistemológica. Foi essa a prática colonial (e ainda tem sido) que condenamos legitimamente. Portanto, se o que está em voga é ser decolonial, descolonial e contracolonial, é importante, antes de discursar, entender que o colonialismo é expressão do capitalismo. Neste caso, a educação escolar, sobretudo, a EEI não pode ficar restrita a um tipo de conhecimento, considerando a sua desafiadora definição e essência.

4.2.2 Das dissonâncias na relação entre as culturas

O quadro de dissonâncias diz respeito a colocações e proposições que fogem da recorrência das proposições analisadas, apresentando olhar diferente daquele que observamos no campo da EEI e relação entre as culturas, que é nosso foco. Destacaremos, a princípio as dissonâncias D1 e D2.

A primeira dissonância D1, especialmente por ser uma das poucas produções que expõe a preocupação com a organização da EEI a partir de uma consolidação teórica para que a organização curricular seja materializada, sobretudo, considerando a articulação dos conhecimentos dentro do currículo. Tanto os artigos 24 e 25 destacam que, apesar de ser tarefa difícil, é possível o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os chamados científicos por meio de teorias críticas, pós-críticas e interdisciplinaridade, descartando que educação escolar se faça no espontâneo. Já apresentamos nesse trabalho produções que apontam como possibilidade teórica à EEI a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria de Paulo Freire, essa última, inclusive, tem profunda ligação com a gênese das experiências alternativas de EEI, em meados dos anos 80.

Vamos analisar as proposições da dissonância (D1), apresentadas abaixo:

ART. 24. Uma questão inquietante é pensar um currículo com teoria: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas para uma realidade de povos indígenas. Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento ou saber é considerado importante para fazer parte do Currículo?

Sobre esta Identidade, a escola é progressivamente assumida pelos índios em seu movimento de autoafirmação pela autodeterminação de construir parâmetros de educação baseados a partir do que pensam, querem e desejam para as escolas indígenas. E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve articular-se são os currículos. Constituindo, assim, uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes, em parte “desconhecidos” em virtude da ‘seleção dos conteúdos’, o que deve ou não ser ensinado.

Neste sentido, o processo de reafirmação de identidade é também Currículo escolar, que no paradigma da sociedade dominante funciona como regulação social e poder (Pacheco, 2011, p. 6).

ART. 25. Os professores têm buscado a melhor maneira de trabalhar com essas disciplinas, baseando-se muito na vivência da comunidade, assim, procurando criar um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os chamados científicos. Isso não é uma tarefa muito fácil, mas é possível. A escola muitas vezes tem trabalhado com projetos e isso facilita uma maior aproximação dos professores dos conhecimentos Kaingang. Penso que a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre as disciplinas, do estudo e pesquisa de temas da realidade das crianças e de sua comunidade, têm ou pode proporcionar adequações metodológicas, didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em especial, aos modos próprios de transmissão dos saberes tradicionais numa relação horizontal com os conhecimentos ocidentais (Ferreira, 2019, p. 98).

Temos destacado, nesse trabalho, a ausência dos procedimentos teóricos-metodológicos da EEI. Há um discurso pronto, especialmente de enfoque legalista (Troquez, 2014), definindo automaticamente a EEI como intercultural, bilíngue, diferenciada e autônoma, reafirmando o que se encontra nos documentos. Do mesmo modo, prevalece o discurso pragmatista, vinculado à precarização da educação escolar indígena. De fato, a realidade da EEI no Brasil é lamentável, conforme Censo de Escolar Indígena de 2022, que traz dados bastante alarmantes das condições reais das escolas indígenas no Brasil.

Porém, nosso questionamento não se faz em torno de dizer que tais questões não são importantes – são importantes e sabemos disso. O ponto é a concentração massiva nesse aspecto, desviando de outro, também relevante: os modos de realizações teórico-metodológicos da EEI. Observamos, nas proposições acima, a preocupação que também buscamos apresentar e, que no campo da EEI, foram possíveis de verificar: a ausência de uma teoria sistematizada da educação nas produções.

Por mais que se idealize a EEI com fim em si mesma, especialmente com os adjetivos que se vinculam a essa modalidade, não se pode deixar a impressão de que tal modalidade não

exige debruçar-se teoricamente, como se somente o fato de ter educação escolar indígena fosse a garantia de estabelecimento dos processos educativos, seus direcionamentos e objetivos. É imperativo à EEI delimitar e sistematizar seus fundamentos nos projetos político- pedagógicos, além de os professores – e isso inclui a formação – terem ciência da concepção de educação que assumem. Afinal, “ninguém adentra inocente em algum campo profissional” (Saviani, 2017, p. 718).

O professor indígena deve questionar e questionar-se enquanto profissional que atua como docente não apenas dos conhecimentos que fazem parte da escola, mas também como quem que articula os conhecimentos de ‘ambos os mundos’. Há que indagar continuamente: como se organizam os conhecimentos indígenas advindos da aldeia para escola? Como se seleciona o que ensina? O que se ensina corresponde às demandas da aldeia? Quem define os conteúdos clássicos? “A que concepções de cultura estão os professores indígenas tendo acesso e dialogando? Que matrizes ideológicas estão sendo acessadas em suas reflexões acerca de suas culturas? Que discurso sobre “cultura” os índios produzem nesses contextos?” (Grupioni, 2008, p. 198).

Como se trata de educação escolar, cabe perguntar ainda: qual a concepção teórico-metodológica de educação escolar está concebida nos projetos políticos pedagógicos?

Na dissonância D3, observamos discussão próxima à recorrência R3. No entanto, nessa recorrência, os termos “racional” e “irracional” são o centro do debate sobre a relação entre as culturas, já que destacam, prioritariamente, as linhas de pensamentos distintos que cruzam a escola indígena. Nas proposições que analisamos, “universal” e “tradicional” são utilizados trivialmente nas produções para referir-se aos conhecimentos ocidentais-universais e conhecimentos tradicionais-indígenas.

Vejamos os modos como são apresentados os termos nas proposições.

ART. 68. Neste sentido, as diferenças entre o pensamento ocidental e o indígena requerem cuidado ao serem conceitualizadas em termos de “racionalidade” e “irracionalidade”, pelos menos se tomarmos os dois sentidos mais comuns que envolvem a palavra racionalidade. O primeiro deles se refere à qualidade do que é racional, daquele que pensa. Este significado subentende que a capacidade de pensar é uma capacidade humana. Aliás, a palavra racional também pode assumir o significado de pessoa. Ora, neste sentido não podemos atribuir uma irracionalidade ao indígena porque estaríamos negando sua própria condição humana e sua capacidade de pensar quando, na realidade, apenas pensam diferente em relação ao modo ocidental dominante. O outro sentido da palavra remete exatamente a esse modo ocidental dominante baseado numa “razão filosófica europeia” inaugurada pela modernidade, a qual está relacionada a uma cultura individualista, cientificista e capitalista que busca permanentemente universalizar-se. Mas neste sentido não podemos atribuir uma irracionalidade aos povos indígenas

sem ter de estendê-la em alguma medida às classes populares e tantos outros grupos sociais, e sem correr o risco de se atribuir tal irracionalidade a grande parte da humanidade (Antunes, 2009, p. 64-65).

Parece que no cruzamento dessas duas linhas de pensamento distintas – a ameríndia e a ocidental – o olhar ocidental recusa no modo de ser indígena uma humanidade que também busca alcançar. Dessa forma, tão importantes quanto as indagações que emergem acerca da relação entre natureza e povos indígenas, sobre qual a visão de mundo do indígena, sobre como pensa o indígena, sejam aquelas questões que indagam acerca da própria visão ocidental sobre o indígena, sobre como o pensamento ocidental concebeu e concebe a existência indígena, seus saberes e suas práticas. Em outros termos, talvez seja mais importante tentar compreender em primeiro lugar como o ocidental reage, como se comporta diante de outras culturas, diante do diferente. Talvez assim nos abram brechas valiosas para ampliarmos nosso leque de compreensão não apenas em relação aos outros, mas principalmente em relação ao conhecimento da própria realidade cultural latino-americana (Antunes, 2009, p. 72).

Desde a chegada dos colonizadores neste território, as culturas que aqui estavam foram analisadas em tom comparativo, tomando como parâmetro o padrão real português. O choque cultural é inegável, talvez dele ninguém escape, tampouco dos estranhamentos e impactos com a cultura do outro. Mas, é enorme a diferença entre relativizar culturas, considerando que tudo que há nelas é injustificável, e compreender a cultura do outro com respeito, tolerância e dignidade, especialmente como parte da constituição da humanidade que não se faz por meio da homogeneidade.

Como pessoa indígena, que estuda a EEI, é importante legitimar a existência dos povos que habitavam essas terras. A ideia de descoberta não apenas nega a existência dos indígenas, nega as suas humanidades e complexas formas de existência. Ao descobrir algo, passa-se a ser dono. Tais “descobertas” dos territórios indígenas ainda estão em curso, abrindo margem para exploração e todo tipo de violência.

Antunes (2009), na proposição D3, dá ênfase aos conhecimentos indígenas e ocidentais, relacionando-os aos termos de racionalidade e irracionalidade. Refere racionalidade como qualidade daquele que pensa, uma capacidade exclusivamente humana. Posto isso, atribuir aos povos indígenas uma irracionalidade pelo fato de compreenderem o mundo fora dos parâmetros dos conhecimentos ocidentais é desumanizá-los. Outra vez, observamos que universalidade não é ocidentalidade; os conhecimentos eurocêntricos são parte do conhecimento da humanidade; embora lhes seja atribuído caráter de universalização, isso não significa que sejam o todo da história do conhecimento humano.

O problema não é, por exemplo, a língua portuguesa, a escola, a cultura, a tecnologia, o conhecimento – enfim, as criações de culturas emaranhadas à cultura indígena atualmente –,

mas a forma pela qual o sistema estabelece suas relações de exploração, econômicas e sociais e constitui a sociedade. É a relação da opressão de uma cultura, de uma economia, é uma prática imperialista, é o poder de uma instância de força que se impõe, principalmente nas questões econômicas e militares e, junto disso, o resto, a cultura.

4.3 Implicações das Proposições Presentes nas Produções para a EEI

A EEI perpassa, primeiramente, pelo reconhecimento e materialização do direito e por todos os aspectos que a norteiam. Sobretudo, perpassa pelo entendimento do que é *educação* e de sua especificidade. No que diz respeito a essa modalidade básica da educação brasileira, destaca-se a necessidade de compreensão dos conceitos político-pedagógicos da EEI de forma aprofundada. A apropriação e a difusão dos termos tornaram-se chavões no campo, utilizados de forma equivocada, esvaziando-se do seu real significado e objetivo, configurando-se uma flutuação do campo (Orlandi, 1983), sem definição e discussão, pois se autoexplicariam.

No entanto, no campo da educação escolar, teoria e prática se entrelaçam, não há possibilidade de guiar-se ao acaso, pelo senso comum e o espontaneísmo, num ambiente esvaziado de conceitos e dados científicos.

Compreender a educação escolar indígena é desvelar a realidade para compreensão dos problemas e, desse modo, identificá-los e superá-los, com alternativas teóricas, pedagógicas e curriculares concretas. Mudar os modos pelos quais a escola historicamente “educou” os indígenas perpassa pela construção teórica e metodológica da EEI. Isto requer pensar para além das dicotomias; requer pensar nos modos como as coisas estão entrelaçadas e determinadas.

Muitos aspectos da EEI ficam empacados pelo próprio desvio e concentração demasiada do campo em resolver e não buscar compreender as dicotomias, tais como educação escolar *versus* educação indígena; cultura indígena *versus* cultura ocidental; língua portuguesa *versus* língua indígena, tradição escrita *versus* tradição oral, saberes indígenas *versus* saberes ocidentais. Além dessas, Troquez (2014) apresenta a dicotomia do professor como mestre/conselheiro *versus* papel das lideranças tradicionais. É relevante uma análise dos modos como essas “dicotomias” se relaciona e o efeito disso dentro das sociedades indígenas, com foco na centralidade e não na oposição das línguas, da cultura, dos conhecimentos, em suma, superar as condições que limitam o fortalecimento da educação escolar indígena, a fim de que se impulse o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões.

Essa forma de “pensar por oposição orientou e continua orientando a percepção dos colonizadores acerca dos povos nativos da América na sua relação com o mundo. Como consequência, as formas de relacionamento e as políticas pensadas e aplicadas a eles sempre tiveram como base esta visão de mundo dividida em partes [...]. A escola dirigida aos povos indígenas não escapou desta visão, razão pela qual sempre viveu profunda contradição, causada pela permanente dúvida na sua missão institucional: formar índio para ser índio ou formar índio para ser branco. Uma dessas tendências, talvez a mais influente entre algumas escolas indígenas, é a visão de que a principal função da escola é resolver os problemas identitários, linguísticos e socioculturais tradicionais dos povos indígenas. Esta visão trouxe desafios intransponíveis à prática educativa da escola, na medida em que, ao mesmo tempo em que enfraqueceu ou esvaziou seu papel de instrumento esclarecedor do mundo externo e construtor de diálogos interculturais, não conseguiu qualificar a escola para exercer a estranha missão de substituir a família e a comunidade indígena na educação tradicional de seus membros (Luciano, 2011, p. 215-216).

Se a essência da categoria é plural, deve esta ser alternativa para os povos indígenas ampliarem, somarem e fortalecerem suas escolas, e não um problema que se concentra, sobremaneira, nas dicotomias, sobreposições e subtrações. Deve-se galgar a efetivação de uma escola em consonância com o local e o universal – enfatizando esse universal como não hegemônico, de não sobreposições entre culturas, que toma como referência a universalidade a partir de uma única vertente –, a fim de que se promova uma educação na qual a identidade e o conhecimento indígena estejam dimensionados de maneira equilibrada. Não é tarefa simples e fácil, é desafiador, tenso, conflituoso.

Não reconhecer os problemas, conflitos e desafios da EEI resulta em idealizações, seja academicamente seja por nós, indígenas. Isto tem sido um problema crescente na sistemática reprodução e simplificação da EEI, o que implica equívocos e conceitos esvaziados que impedem de analisar a realidade concreta das escolas indígenas, suas necessidades, complexidades, estratégias político-pedagógicas e seu papel dentro das comunidades. E, pedagogicamente, abrem-se lacunas para adesão acrítica a metodologias e “modismo pedagógico”, que difundem ideias da classe dominante, centradas no individualismo e na competitividade, dissociando a natureza humana da história.

Na tentativa de apresentar um pouco dos problemas e das idealizações que pairam sobre as produções sobre EEI, observamos trechos do artigo abaixo.

O que queremos reiterar é o que constitui “ameaça” à escola ou o que é motivo de preocupação para os Tupinambá não é a suposta “falta de qualidade” do ensino oferecido, como muitos imaginam, inclusive os representantes da Secretaria de Educação, da Diretoria Regional de Ensino, localizada em Ilhéus, que não perdem a oportunidade em lembrar que o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da escola indígena é muito

baixo”, mas sim o não funcionamento dela, isso porque, como defendemos em nossa tese, é na escola e através dela que os Tupinambá atualizam relações, parentesco, aprendizados, produzem cultura, tornam-se fortes, constroem sentimento de pertença e de luta pelo território (Santana; Cohn, 2018, p. 266).

Nesse sentido, “o que constitui “ameaça” à escola ou o que é motivo de preocupação para os Tupinambá não é a suposta “falta de qualidade” do ensino oferecido, mas o não funcionamento dela”. A educação escolar, formal e suas complexidades não podem simplesmente ser analisadas com simplismo, como desinteressante, colocada como ‘vilã’ aos olhos de especialistas, em prol de uma idealização e confirmação do que se busca, exaltando os aspectos da cultura indígena que lhe é de interesse.

Há tensões que, de modo geral, abarcam a escola, pois esta não está desassociada das lutas pelo território, pela saúde, pela vida, como os autores do artigo em destaque mencionam. Do mesmo modo, há tensões acontecendo no interior das escolas indígenas, da educação, que precisam da mesma agudeza com que se analisa o todo da luta indígena.

Acrescentamos, ademais, que os Tupinambá não querem uma escola que se limite, apenas, a ensinar a ler e escrever e, dessa forma, o que é considerado uma “boa escola nossos termos, é uma dimensão valorizada, mas acreditamos que não é a mais importante para os Tupinambá, isso porque, segundo eles, *a escolaridade não está só no ler e escrever, está na nossa identidade, está no conhecimento dos nossos valores, está na nossa cultura*, como ouvi certa vez de uma professora. Por isso que a escola é valorizada e não ter aula, não ter escola é sempre um problema, sobretudo para os estudantes e suas famílias. As queixas que eles apresentavam iam sempre nessa direção e, por vezes, muitos estudantes abandonavam a escola ou pediam transferência. Não faziam isso porque consideravam a escola ruim ou de qualidade duvidosa (ao menos não eram esses os argumentos recorrentes), mas reclamavam da ausência dos professores, da interrupção das aulas devido a problemas no transporte escolar ou quando estas eram interrompidas durante os períodos mais chuvosos, que inviabilizavam o funcionamento da escola, já que o transporte não conseguia circular pelas comunidades. Não ter escola e aqui nos referimos a não ter aula é um problema para os Tupinambá, inclusive muitos pais veem nisso motivo para tirar seus filhos dela (Santana; Cohn, 2018, p. 265-266).

Interessante notar a superficialidade e a contradição dentro do artigo. Primeiro, porque vai de encontro ao que se coloca acima; as “reclamações”, embora apareçam soltas, sem a importância devida, inferem a insatisfação do povo justamente porque a “falta de qualidade”, de condições materiais implica o funcionamento da escola. Tais pontos ficam ainda evidentes na entrevista apresentada abaixo pelos autores. É a partir dessa fala que se percebe o desejo de uma escola melhor e “de qualidade” e como isto implica seu “funcionamento”.

Eu comecei a estudar na escola indígena desde a quinta série; ia da Tucum para escola; o caminho é ruim, o transporte é péssimo; nós cansamos muito na viagem; a escola é muito boa, gosto de estudar lá; é uma escola que tem uma

cultura diferente, língua diferente, tem o português, mas tem o tupi; tem nossa cultura que é ensinada; *é muito bom estudar com índio, vou assumindo minha cultura, e aprendendo mais o que ainda não sei; os mais velhos tem muitos conhecimentos que ainda não sei; aí eles vão passando através de cantos, de palestras e nós jovens sempre buscando mais conhecimento para podermos ficar mais interligados no processo de cultura, de retomada, o que é ser índio mesmo, de verdade, viver nossa própria cultura. Ser índio de verdade é assumir sua cultura, lutar por sua terra, se integrar no movimento.* Os policiais são respeitados pela fala nós índios, somos respeitados pelas nossas vestes, pela nossa pintura; um índio bem aculturado [no sentido de viver a cultura] é um índio mais forte, *um índio que não assume sua cultura é fraco; o índio que é índio vivencia a sua própria cultura, não se exclui de sua cultura; é uma vergonha um índio não assumir a sua cultura.* Eu queria que nossa escola crescesse mais, porque tem poucas salas, queria que tivesse uma sala de informática adequada com internet, um laboratório de ciência, uma quadra melhor (somos índios, mas podemos ser atleta; quem sabe um dia um tupinambá não esteja jogando lá no Brasil, na seleção brasileira); isso é um sonho para o futuro (Fala do estudante José *apud* Santana; Cohn, 2018, p. 266-267).

Outro ponto relevante e complexo, especialmente para minha compreensão como indígena, são os modos de “ser indígena” que estão postos, porque são complexos e problemáticos e tensionam ainda mais o debate. Há uma “forma de verdade” para ser indígena? Estão presentes na entrevista o modo como a cultura indígena é permeado por desejos por coisas de outras culturas, tê-las não nos faz mais ou menos indígenas. Estarmos inseridos nas lutas e na defesa de nossa existência é compromisso nosso, de todos os indígenas, precisamos ser respeitados independentemente do que vestimos, com grafismo ou não, dentro ou fora de nossas aldeias. É importante lembrar o brutal processo de colonização a que muitos povos foram submetidos, inclusive, tendo que negar e esconder suas identidades, cultura e língua. Expulsos de seus territórios, muitos foram dizimados e, atualmente, estão buscando fortalecer suas identidades a partir de toda uma consciência histórica.

Embora problemático, muitos pesquisadores não querem reconhecer ou camuflam as contradições, desafios, inclusive nossas discordâncias, justamente por não corresponderem a um ideal de indígena que paira sobre suas cabeças, mostrando em suas pesquisas apenas o que sugerem “adequado”. Tassinari (2001) expõe a dificuldade de o pesquisador compreender a escola e o papel que os indígenas a ela atribuem, especificamente nas investigações antropológicas, que concentram grande parcela dos trabalhos sobre EEI.

A maioria dos trabalhos antropológicos ignora (ou omite) dados sobre a educação escolar como parte da vida cotidiana das aldeias, ou faz uma breve menção a sua existência em capítulo introdutório, que se fala também da existência de postos da Funai, de igrejas, de acesso às cidades vizinhas etc. É claro que a escola nem sempre tem relação com o tema analisado por um pesquisador, assim como também nem sempre é necessário falar das

atividades dos pajés, da fabricação e da beleza de certos adornos e da narrativa de mitos, o que aparece com muito mais constância (Tassinari, 2001, p. 48).

Posto isso, inúmeros são os desafios para a escola indígena. Os conhecimentos indígenas e ocidentais não são um simples encaixe no currículo escolar; a divisão de carga horária e o calendário escolar nem sempre são consensuais; a contratação e formação de professores é um dilema antigo. Em suma, a EEI perpassa, há décadas, por longas negociações contornadas por intensos debates, demandas, negligências, justificadas a partir de questões operacionais e burocráticas.

Faz-se necessário enfatizar a realidade concreta na qual a escola está situada, as formas de organização e transmissão dos conhecimentos; alinhar teoricamente e metodologicamente uma proposta de ensino que vislumbre o desenvolvimento pleno dos educandos, considerando suas singularidades, sem idealismo. É necessário constituir processos de ensino com objetivos claros, articulados aos processos societários das aldeias, do fortalecimento das identidades, sem perder de vista o modo como a escola deve ser um espaço que impulse e potencialize o desenvolvimento humano e formação social, considerando a realidade real e concreta, tendo como base o ser humano sempre em movimento, transformação e resultado das relações sociais.

O problema da escola indígena intercultural é quando ela é idealizada numa perspectiva de missão idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor e que exercem pressões diretas sobre sua funcionalidade político pedagógica sobre as quais possui pouco ou nenhuma governabilidade. Há, por exemplo, pessoas muitas vezes bem-intencionadas que esperam que a escola indígena intercultural harmonize as relações internas dos povos indígenas ou que dê conta da integridade e continuidade das culturas, línguas e conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo converta, pacifique ou colonize/civilize o mundo externo “extra-aldeia”, idealizando uma sociedade ou humanidade de paz, solidária, fraterna, justa, igual, perfeita. Sabemos das grandes limitações da ideia de interculturalidade principalmente no campo da coexistência e da convivência prática. Mesmo os mais progressistas defensores da ideia conseguem avançar ao patamar de tolerância, mas não renunciam a seus cômodos *modos pensanti, operandi e vivendi* (Luciano, 2017, p. 14).

Esta observação também é feita por D’Angelis (2012, p. 233-234), que ressalta a predominância do caráter idealista nas produções sobre EEI, fazendo-se necessárias amplas e fundamentadas avaliações críticas:

É evidente que as reflexões e propostas para educação escolar indígena vão continuar existindo, enquanto existir essa prática. No entanto, o que já não falta são propostas ou discursos sobre “como deve ser” essa escola indígena,

mas grande parte delas não faz senão ecoar um discurso que já é o senso-comum nesse campo. Nele não faltam “brilhantes” proposições do tipo: “A educação escolar indígena deve ser “específica e diferenciada”; “A escola indígena deve respeitar a cultura da comunidade”; “A escola indígena deve resgatar a cultura”; “A escola indígena deve valorizar a língua indígena”; “Os velhos devem ser levados à escola indígena para transmitir seus conhecimentos. Essas afirmações têm, hoje, tanto poder de produzir mudanças quanto um provérbio. Para não mencionar o que, em algumas delas, constituem também equívocos.

Grupioni (2008, p. 11) faz um alerta sobre as disputas no plano acadêmico sobre EEI.

Nesse emaranhado de relações, parece não haver espaço para a neutralidade. Ao contrário, é bastante comum o deslocamento e sobreposição de disputas e rivalidades, que travadas num determinado plano são extrapoladas para outros. Divergências em torno de projetos de intervenção educacionais, por exemplo, não raro têm expressões no ambiente acadêmico ou de associações científicas, influenciando linhas de pesquisa e composições de grupos de trabalho em congressos acadêmicos. Os contextos e os processos de educação indígena parecem propiciar um campo fértil para sobreposições, transferências e confluências de disputas, outra recorrência definidora dessas relações.

A EEI não pode ficar à mercê de qualquer teoria, modismos pedagógicos, qualquer política parametrizada, tampouco ser tratada com base no esponteísmo e reproduções pedagógicas passadas, aos moldes do liberalismo pedagógico, sob a justificativa de ser autônoma e diferenciada. Tais características não são brechas para encaixar tudo, ou, por se tratar de uma questão de “educação” e “indígena”, qualquer “especialista” com seus “discursos competentes” (D’ANGELIS, 2012) possam “opinar”, como trivialmente e coincidentemente acontece com o amplo campo da educação, em que todos opinam, sugerem e ditam “verdades”; na EEI não é diferente. Em função do “novo”, de encaixe a teorias novas, a EEI não pode ficar refém de trabalhos mal assimilados, dentro dos quais sequer seus conceitos são analisados e tratados de maneira profunda.

Para Heller (2004, p. 35), “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. (...) No caso do homem, a particularidade expressa não apenas o seu ser ‘isolado’, mas também seu ser “individual”. A especificidade de cada povo necessita ser respeitada, a discussão dos funcionamentos e finalidade da escola devem ser de consenso com a aldeia, os conhecimentos devem ser ofertados sem hierarquia e, sobretudo, a escola deve ser lugar de acolhimento e fortalecimento dos povos indígenas. A questão é compreender que o espaço escolar não pode isentar-se no processo de formação humana e na inter-relação para além do espaço em que se situa; não pode limitar-se em um sentido unilateral, deve, contudo, buscar o entendimento dos modos de organização social, as

relações de dominação presentes. Para além, “a elevação humano-genérico não significa jamais uma abolição da particularidade” (Heller, 2004, p. 40).

5 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA (INTERROMPIDA) NA CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ CURRICULAR

A presente seção relata o período em que participei dos debates de elaboração da Matriz Curricular para as escolas indígenas da região Baixo Tapajós. Os trabalhos perduraram por quase um ano, mais especificamente entre abril de 2022 e janeiro de 2023. A ideia inicial era desenvolver uma pesquisa em dois movimentos: o primeiro seria o estudo conceitual a partir de levantamento bibliográfico; o segundo seria acompanhar e registrar a produção de uma proposta de matriz curricular, reivindicação do movimento indígena dessa região, para as escolas indígenas no município de Santarém. A proposta vinha sendo elaborada por professores, gestores, pedagogos, lideranças e pesquisadores, indicados pelo Conselho Indígena Tapajós – Arapiuns (CITA).

5.1 A Construção da Matriz Curricular para as Escolas Indígenas na Região do Baixo Tapajós

Segundo dados da Divisão de Educação Escolar Indígena/Semed, do município de Santarém, há cerca de 66 escolas indígenas – 30 escolas na região do Arapiuns, 28 na região Tapajós, 7 no Planalto e 1 Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei).

Anualmente, o currículo das escolas indígenas do ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, da região Baixo Tapajós é organizado a partir dos seguintes componentes: Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências e Arte. No ano de 2010, ocorreu a introdução, nas escolas indígenas do município de Santarém, do componente curricular, em forma de projeto⁷, intitulado de Notório Saber e *Nheengatu*; os dois componentes seriam ministrados por professores da própria aldeia e as disciplinas funcionariam de forma alternada aos demais presentes no currículo.

Vaz Filho e Silva (2019) destacam como foi o processo inicial da formação dos professores para atuarem no ensino da Língua Nheengatu dentro das escolas indígenas na região Baixo Tapajós. Os autores detalham o processo de construção e execução do curso que contou com uma rede de parceiros que incluía pesquisadores de várias universidades, o movimento

⁷ A resolução Nº 001, de 25 de janeiro de 2019, que cria a categoria Escola indígena no sistema Municipal de Ensino de Santarém, determina, no art. 14.º, parágrafo 3º: “Na parte diversificada, deve constar na Matriz Curricular, componentes referentes à Língua Materna da comunidade indígena atendida, o Notório Saber que deve ser trabalhado interdisciplinarmente, desde a educação infantil aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, uma Língua estrangeira e um componente de Estudos Amazônicos a partir do 6º ano”.

indígena da região – GCI e CITA –, e professores indígenas falantes do Nheengatu de outras regiões.

Desde 2007, com a implantação da educação escolar indígena pela Prefeitura de Santarém, seguida pelas prefeituras de Aveiro e Belterra, os indígenas reivindicaram o ensino das línguas indígenas nas escolas municipais, no que foram atendidos em 2010. E apareceu, assim, a necessidade de capacitação formal para os professores de Nheengatu que começaram a atuar nestas escolas. Já as escolas nas aldeias Munduruku no baixo Tapajós também iniciaram aulas da língua Munduruku com professores indígenas Munduruku vindos das aldeias do médio e alto rio Tapajós. Foi nesse contexto que surgiu o Curso de Nheengatu, oferecido pelo GCI e pela Diretoria de Ações Afirmativas (DAA) da Universidade Federal do oeste do Pará (UFOPA), como um curso de extensão desta instituição. O projeto de extensão Curso de Nheengatu consistia em uma preparação de indígenas com assessoria de professores indígenas do rio Negro (AM) e pesquisadores acadêmicos vindos de universidades em São Paulo. O Curso tinha uma Carga Horária total de 360 horas divididas em quatro módulos de um mês cada. As aulas aconteceram no Centro Indígena Maira, da Custódia São Benedito da Amazônia (Frades Franciscanos), importante parceira do Curso de Nheengatu, junto com Grupo de Pesquisa LEETRA (USP/UFSCAR) e outros (Vaz Filho; Silva, 2019, p. 116).

Em sua tese de doutorado, Rodrigues (2016) menciona os desafios anuais dos povos indígenas dessa região para assegurar os componentes. A “inserção” das duas disciplinas no currículo das escolas indígenas se deu a partir de uma longa luta do movimento indígena da região.

Apesar da exigência dos indígenas em consolidar a educação diferenciada, e da existência de regulamentação legal para isso, a Secretaria de Educação do município de Santarém oferece Notório Saber e Língua Indígena como projetos diferenciados e não oficialmente como disciplinas regulares do currículo das escolas indígenas, de modo que, anualmente as lideranças indígenas têm que exigir da SEMED a renovação do projeto para assegurar suas ofertas (Rodrigues, 2016, p. 23).

Até o momento, tanto o “Notório Saber” como as “Línguas indígenas” – Nheengatu e Munduruku⁸ –, participam de forma periférica nos currículos das escolas indígenas no município de Santarém, não sendo possível manter consistência e organização como ocorre com os demais componentes presentes na matriz curricular. Os dois componentes não são

⁸ Tendo em vista que a legislação sobre a educação indígena assegurava o direito à alfabetização em língua materna e considerando que nas memórias históricas dos Borari e Arapium esta seria o *Nheengatu*, eles conquistaram o direito de terem-nas ministradas. Para tanto, pressionaram a Semed para lhes ofertar capacitação. Esta ocorreu durante o segundo semestre de 2012, na cidade de Santarém, aos finais de semana, ocasião em que foram ofertadas capacitações em *Nheengatu* e Munduruku. O Notório Saber, em tese, seria ministrado pelos mais velhos e ficaria responsável pelo ensinamento dos saberes históricos ainda preservados, que conformam a etnia e dão sentido à sua diferenciação cultural em relação à sociedade hegemônica. Para tanto, não seria exigida formação acadêmica para compor o quadro docente dessa disciplina (Rodrigues, 2016, p. 143).

oficialmente disciplinas regulares das escolas indígenas, o que implica inúmeras alterações sob a justificativa de não estarem consolidados. Tal fato desencadeia inúmeros problemas para as escolas indígenas da região, dentre eles, a distribuição da carga horária nas escolas, a contratação e a formação de professores e, conseqüentemente, pagamentos inferiores, pois os responsáveis por ministrar essas disciplinas são denominados de monitores, instrutores.

Vale destacar novamente as especificidades das escolas indígenas, sendo uma delas a introdução dos conhecimentos, das culturas, das línguas desses povos dentro das escolas e, automaticamente, do currículo. De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE - 05/2012), que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, o currículo das escolas indígenas deve estar em consonância com o local, articulando-se com o universal.

Art. 15. O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

I - De reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - De flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV - De adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V - De interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - De adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

- VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;
- IX - De atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Todas as normativas e resoluções, na esfera municipal, estadual e federal, confirmam, de forma consistente, que é imprescindível concretizar de maneira organizada e consistente o ensino das “Línguas indígenas” e do “Notório saber”⁹ nas escolas indígenas, que recebem nomes diferentes dependendo da região. Em linhas gerais, organizar de forma oficial esses componentes como disciplinas de uma Matriz Curricular e, posteriormente uma Proposta Pedagógica Curricular, voltada para a EEI é desencadear um processo de mudanças sistemáticas na EEI da região. Não se trata apenas de inserção na matriz de duas disciplinas indispensáveis às escolas indígenas, mas, sobretudo, de direito à educação; nesse caso específico, à educação escolar diferenciada, de reparação histórica, considerando o processo histórico violento a que os povos indígenas dessa região foram submetidos, o qual trouxe profundas mudanças, especialmente no processo de “apagamento” das identidades e diversidade linguística.

Sobre as questões mencionadas, destaca-se a importante pesquisa do pesquisador indígena Florêncio Almeida Vaz Filho, pertencente ao povo Maytapu (rio Tapajós, Aveiro, Pará), antropólogo e docente da Ufopa, fundador e ativista do Grupo Consciência Indígena (GCI). A tese de doutorado “A Emergência Étnica de Povos Indígenas no Baixo rio Tapajós, Amazônia” retrata a situação de quarenta comunidades ribeirinhas que, desde 1998, passaram a se identificar publicamente como indígenas, na região do baixo rio Tapajós, rio Arapiuns e rio Curuá-Una, nos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém, Oeste do estado do Pará. De acordo com Vaz Filho (2010), os nativos passaram a usar expressões como “assumir-se índio” e “resgate da cultura”, que estão entrelaçadas.

5.2 O Início do Grupo de Trabalho

Os trabalhos do GT tiveram início em 4 de abril de 2022. Inicialmente, o GT era composto por 31 pessoas, incluindo professores, gestores, pedagogos, lideranças e pesquisadores. Foi organizado nesse formato a partir do Encontro de Educação Escolar Indígena, que aconteceu em março de 2022. Naquele mesmo mês, demos início às discussões, delimitando um cronograma de encontros mensais, divisão de tarefas e construção de

⁹ Atualmente, no grupo de pesquisa de que participo – Lelit –, uma mestranda tem desenvolvido uma pesquisa sobre os usos dos conceitos “Notório saber” e “Saber tradicional” nas produções brasileiras no campo da educação escolar indígena.

documentos. Para as discussões, tomávamos, como parâmetro, a legislação – fizemos síntese das três esferas: municipal, estadual e federal, para estudarmos –, matrizes de outros estados, como Amazonas, Roraima, com vistas a conhecer como organizam seus currículos. Além disso, analisávamos propostas de alguns territórios.

Nosso maior objetivo era constituir uma proposta de matriz democrática, acessível, que tivesse como principal fator potencializar a formação escolar, humana e identitária das crianças e jovens indígenas, além de maior valorização do trabalho docente, sobretudo que tivesse o protagonismo indígena. Destacamos que, para alcançar os objetivos, era essencial o trabalho coletivo e visão ampliada de educação e educação escolar indígena, sem segregacionismo, visando a uma educação de qualidade e integral. Em uma de nossas reuniões, ocorrida no dia 14 de julho de 2024, levantamos questionamentos que precisavam ser resolvidos, analisados ou refletidos pela Smed e pelo próprio movimento indígena, que precisaria chegar a um consenso sobre a matriz para nortear a EEI da região do Baixo Tapajós e seus quatorze povos¹⁰.

Isto não é tarefa simples, tampouco divisão de carga horária, é a materialização e ampliação de direitos de repercussão na vida de centenas de pessoas. Abaixo, destaco muitos dos questionamentos que pairavam sobre nós e sobre os membros da secretaria de educação. Arrisco dizer que, até o momento, não obtivemos nenhum desses questionamentos respondidos, sequer ampliados em forma de debate.

1. A consolidação da Matriz não pode ser política separatista; é preciso pensar não apenas os modos como articularemos os conhecimentos, mas como esses serão organizados nas escolas, as metodologias, os aspectos teóricos e pedagógicos. Tal questionamento surgiu da insistência de ambas as partes de retirar, por exemplo, o Inglês, presente nos currículos das escolas indígenas, para o ‘encaixe’ das disciplinas mais específicas;
2. A partir do momento em que viram que disciplinas Línguas indígenas e Notório Saber impactam a formação dos professores: Como será o processo para os professores que já atuam? Qual o prazo para se formem e quais licenciaturas serão permitidas para o professor de Línguas indígenas? Deve-se fazer formação continuada em Nheengatu? Como ficará a questão do Notório saber? A maioria dos professores das disciplinas não tem formação superior.
3. A matriz municipal – o conselho municipal regulamenta a carga mínima de 800h, mas não determina o máximo. Na LDB, os artigos 23 e 24 tratam da questão da carga horária.
4. O professor da disciplina Notório saber, qual qualificação deverá ter?

¹⁰ Arapiun, Apiaká, Arara Vermelha, Borari, Jaraki, Munduruku-Cara- Preta, Kumaruara, Maytapu, Munduruku, Tapajó, Tapuia, Tupayú, Tupi, Sateré Mawé.

5. Sobre a educação física e o ensino da arte nas séries iniciais, como ficarão? Serão inseridas na matriz curricular?

As reuniões de alinhamento eram realizadas mensalmente. Tínhamos um prazo para apresentar uma proposta de matriz naquele ano, entretanto a proposta deveria passar por assembleia e, posteriormente, pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Durante as discussões, tivemos a preocupação para além da divisão de carga horária de cada disciplina e as fundamentações jurídicas que amparavam nossas demandas, compreender a atual situação da educação escolar indígena a partir dos relatos dos professores que compunham o GT, especificamente os professores de “Notório saber” e “Línguas indígenas”.

O ano de 2022 foi de intenso trabalho. Paralelamente às atividades do GT de construção da matriz, participava como palestrante e voluntária no Curso de Formação Continuada para professores da Língua Nheengatu das escolas indígenas do município de Santarém. O curso, ofertado pela Ufopa em parceria com o CITA, era específico para professores indígenas de língua Nheengatu que atuavam nas escolas indígenas da região Baixo Tapajós.

Trazer essa experiência para este texto justifica-se no sentido de apresentar os desafios, como pensam e se situam os professores dessas duas disciplinas – esse movimento ajudava a pensar a consolidação dos componentes na matriz curricular, pois era possível ter visão panorâmica dos professores de diversas etnias e escolas indígenas da região.

As palestras que ministrei ocorreram nos dias 26 e 27 de setembro de 2022; faziam parte do conjunto de atividades desenvolvidas pelo curso. Na primeira palestra, o foco principal era proporcionar discussões de concepções, desafios e perspectivas que permeiam a educação escolar indígena. Para tanto, disponibilizei questões para discutirmos sobre a EEI na nossa região:

- 1) O que é uma escola indígena?
- 2) Como a escola pode contribuir para o processo de fortalecimento da identidade, cultura, línguas indígenas?
- 3) Como tem se buscado pensar, articular e fortalecer os conhecimentos indígenas e os conhecimentos produzidos pela sociedade ocidental dentro das escolas indígenas?
- 4) Como pensar uma educação escolar indígena que promova formação escolar mais íntegra, quando os desafios, em algumas dessas escolas, se sobrepõem às perspectivas?
- 5) Como você analisa a escola na sua aldeia?
- 6) Quais os maiores desafios no ensino da língua Nheengatu na escola que você atua?

A partir desse roteiro, a discussão tomou conta da palestra. Alguns pontos colocados pelos professores eram bastante problemáticos e tensos. Destacarei os principais, não seguindo necessariamente a ordem das perguntas.

- Revisão urgente dos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas;
- A questão indígena deve ser algo no cotidiano da escola, não um momento isolado como na “Semana dos povos indígenas”;
- Dentro das escolas, a parceria entre professores indígenas quase não ocorre;
- As disciplinas são trabalhadas de forma fragmentada, como se a língua, o fortalecimento da identidade indígena fossem responsabilidade apenas dos professores de Nheengatu e Notório saber. Os professores de Nheengatu e Notório saber trabalham isoladamente;
- As formações não contemplam, às vezes, os professores (monitores); há diferença entre titulares e monitores;
- Oficinas de Nheengatu para comunitários não apenas na escola, aprender a língua é uma forma de fortalecer a identidade;
- Imposição da BNCC nas escolas indígenas. Um discurso difundido por pedagogos e gestores;
- Os conflitos nas aldeias, inclusive pessoais, repercutem e impactam diretamente dentro das escolas;
- Relatos de autoritarismo por parte de gestores e lideranças, além de casos de gestores preconceituosos com a cultura indígena. Inclusive sobre a tensão de determinadas religiões com a cultura indígena.

Trazer essas questões ajuda a compreender a complexidade da EEI dentro das aldeias, para além da inexistência de uma matriz curricular que coadune com a realidade da região, em função do autoritarismo impregnado nas aldeias, que reflete diretamente nas escolas, da complexidade de compreender o papel das disciplinas de Nheengatu e Notório Saber. De fato, o que é educação escolar indígena e como a fazemos e por que a fazemos assim – estes parecem ser pontos que não conseguimos esclarecer e, tampouco, entrar em consenso. Em um dos textos que compõem o *corpus* desta tese, Pérez (2007) descreve a relação do povo indígena Uwa, localizado na Colômbia, analisando sua relação com a escola, especialmente na complexa construção de novos sentidos para instituição.

Assim, construíram-se escolas comunitárias que substituíram os internatos, nomearam-se professores indígenas no lugar dos “blancos”, e se mudou o regime de assistência, que passou de obrigatório a opcional. Tudo isso parecia

estar conduzindo a uma educação diferente, que valorizava a própria cultura. Mas uma análise mais aprofundada do funcionamento dessas escolas me permitiu entender não haver sido suficiente ter professores bilíngues, melhores espaços escolares, currículos reformados ou metodologias que buscavam ser alternativas. As verdadeiras dificuldades e as mais complexas radicavam nos elementos que configuravam e davam sentido à escola (Perez, 2007, p. 234).

Além disso, analisar a vulnerabilidade em que os professores dessas disciplinas se encontram, permeados de incertezas, desafia o movimento indígena a lutar pela consolidação de uma matriz que assegure não somente códigos, mas a estabilidade dos funcionários, inclusive de mudança de olhar, considerando a distinção entre professores. Se a escola é indígena, se a defendemos como diferenciada, primeiramente devemos compreendê-la como lugar no qual os conhecimentos indígenas não estão bloqueados em duas disciplinas, mas presentes em todo o currículo.

Nos encontros do GT, destacamos a importância do diálogo entre os órgãos responsáveis pela educação – esfera municipal, estadual e federal – e os povos indígenas da região, como forma de não haver unilateralidade e sobreposições nas tomadas de decisões. Dessa maneira, todas as decisões relacionadas à matriz curricular seriam compartilhadas em assembleias e teríamos a participação consistente dos povos indígenas da região. Além disso, tentamos articular com diversos órgãos, nos âmbitos jurídicos, educacional e político, para contribuir com a construção do documento, o que foi denominada de comissão interinstitucional. Cada órgão enviaria um representante para compor a comissão, especificamente pessoas que tivessem contato com as questões indígenas e experiência na construção de matrizes, currículos.

Uns dos momentos mais importantes foi quando debatemos sobre a urgência na elaboração da matriz curricular no “Acampamento indígena Santarém”, entre 20 e 25 de junho de 2022. Naquela ocasião, destacamos ao procurador do MPF os efeitos negativos e negligências do Estado em relação a EEI, incluindo a recente negação do Projeto Político-Pedagógico do Território Maró, pelo CME.

Após o acampamento, apresentamos formalmente nossa proposta ao MPF, em 26 de julho de 2022. O objetivo era discutir a elaboração da Matriz e fortalecer o compromisso dos demais órgãos ali presentes – Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA), Secretaria Municipal de Educação (Semed), Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Grupo Consciência Indígena (GCI), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Instituto Federal do Pará (IFPA) –, com a elaboração da proposta. A partir desse momento, tivemos não apenas apoio, mas o direcionamento do processo que precisávamos trilhar. O MPF incumbiu a Semed para direcionar o processo de construção da

matriz e estabeleceu um prazo. Contudo, somente em setembro de 2022 retornamos ao trabalho, depois de uma série de mal-entendidos e tensões entre o GT e a Semed, pela morosidade da secretaria no avanço dos trabalhos, que gerou grande insatisfação.

No dia 22 de setembro de 2022, aconteceu a primeira reunião entre os membros do GT e a Semed. Discutiu-se sobre o quantitativo de pessoas na comissão interinstitucional e que órgãos a comporiam. Os membros do GT participariam da comissão como os representantes indígenas – titular e suplente – e, dessa forma, foram realizadas as indicações dos nomes para publicação da portaria. Após a publicação da portaria, os trabalhos com a Semed se consolidaram, embora permeados de tensões, motivados pelas dúvidas e incertezas daquilo que é novo e exige mudanças, sejam as mais simples, como a divisão de carga horária, sejam as mais complexas, como formação de professores, questão salarial, mudança e criação de categoria, concurso, alteração em resoluções anteriores, as intermináveis burocracias. Mas, estávamos em um momento de construção e o processo fluía.

Retomada a construção da matriz e seguindo o acordo de consulta às lideranças, levamos para uma das assembleias anuais os encaminhamentos da matriz. Sabe-se que a EEI é um dos pontos mais debatidos e defendidos pelo movimento indígena. Todavia, em dados momentos, discutir educação local/regional tem sido secundarizado, cronometrado e posto para última pauta do dia de uma exaustiva assembleia, vencido para se falar sobre assuntos que, embora tenham sua relevância, naquele momento, não se faziam necessários. É importante mencionar que educação escolar não se limita à contratação de professores e funcionários da escola, tampouco a um encontro anual. Causava enorme desconforto no grupo de trabalho quando íamos falar da matriz e o tempo era reduzido e empurrado para a última pauta do dia.

As tensões iniciaram entre nós, indígenas, a começar pela portaria e os nomes dos representantes na comissão interinstitucional; passou-se a questionar a presença de um povo e a ausência de outros, algumas lideranças mencionaram que esses nomes deveriam ser escolhidos no Conselho de Liderança. Além disso, como todo grupo de trabalho, no início das atividades, sempre há muitos participantes que, ao longo dos meses, se esvaem. Das 31 pessoas presentes no grupo, entre dez e doze trabalhavam. Além das intrigas relacionadas às indicações dos nomes na portaria, um conflito entre dois membros do grupo impactou diretamente nossos trabalhos. Aos poucos, fomos perdendo força e tempo, pois tínhamos de enviar a proposta ao CME.

Como forma de resolver o problema da ausência de determinados povos na elaboração da Matriz, entrou-se em consenso que cada escola polo reuniria com as escolas anexas e proporia uma proposta para a assembleia geral. Dessa maneira, foi enviada para cada escola

polo, a proposta elaborada pelo GT, para que alterações e sugestões fossem realizadas. Além disso, seria necessário enviar um nome para compor o GT de elaboração da Matriz. Em linhas gerais, haveria uma reformulação no grupo.

As propostas das escolas polos seriam entregues para Divisão de Educação Escolar Indígena/Semed. As propostas seriam analisadas pelo recém-criado Departamento de Educação do CITA e, posteriormente, encaminhadas para discussão em assembleia. Importante destacar que o grupo continuou os trabalhos, ainda que grande parte dos participantes do antigo GT tenha saído e, até o momento, não tivemos êxito na consolidação de uma matriz curricular para região.

5.3 Implicações e Mal-Estar da Militância

Como parte dos povos indígenas, o intuito sempre foi realizar um trabalho respeitoso, sem perder a crítica, o compromisso ético, político e científico e, dessa forma, contribuir para o avanço nos modos de pensar a EEI. Permeia de modo igual neste trabalho o desafio de equilibrar a postura ativista e investigativa com o propósito de contribuir para o aprofundamento teórico-conceitual da área, buscando acrescentar discussões adensadas para o debate. Desempenhar o papel de pesquisador é um constante aprendizado, uma tarefa diária de autocrítica, é, sem dúvida, inquietante e angustiante, especialmente sendo indígena em um campo de estudo estranhamente pensando e difundido por maioria não indígena – mas, essa é uma discussão para futuramente e não pretendemos aprofundá-la, por compreender a relevância de muitos trabalhos feitos por não indígenas.

Tal questão impulsiona, por vezes, ir contra as “certezas” e “verdades” aparentemente inquestionáveis, absolutas, sedimentadas e neutras. Isso decorre também de um modo de fazer ciência no qual as regras ditam o pesquisador e não o contrário. A crítica aqui feita não quer relativizar os modos de fazer ciência, mas a reprodução massiva de um padrão encaixado, sem considerar o problema e os modos de inquiri-lo. Essa parametrização implica modos de fazer pesquisa visando a resultados sempre bons, certos e neutros, não permitindo errar, ainda que a ciência decorra das incertezas, das tentativas frustradas até alcançar o que se propõe; isso leva anos, décadas, séculos e várias pesquisas.

Ciência e pesquisa não são, conseqüentemente, para revelar o que há no mundo como “ele é”, como se de alguma forma fosse separado de nossas investigações práticas, mas, sim, para estabelecer e determinar o que deve e pode ser feito, inclusive por meio de investigações e de pesquisas. Essa posição rejeita o cânone cientificista – com sua compreensão rígida e estreita dos fenômenos como essências fixas, da verdade como a-histórica e não

contextual, e da causalidade como mecânica e linear. No entanto, o método científico como tal não é rejeitado, mas radicalmente reconceptualizado. O método compreende noções de fenômenos no mundo como desdobramentos dinâmicos junto a nossas investigações e da verdade como historicizada e contingente em relação à dinâmica em constante mudança, mas durável e robusta das práticas humanas e, dessa forma, efetuadas (cocriadas) por meio de transformações colaborativas do mundo (Stetsenko, 2021, p. 26-27).

Foi justamente por estar nesta pesquisa que percebi que não teria condições de prosseguir com a segunda etapa. Primeiramente, inúmeros desafios pessoais e profissionais permearam as atividades relacionadas à pesquisa empírica, mas o mais relevante foi a tensa relação que foi se criando no grupo e em torno dele, discussões, desentendimentos e sobrecarga de trabalho, acima de tudo. Faço autocrítica da necessidade de maturidade crítica, profissional e psicológica para lidar e compreender os fatos que se apresentavam.

A ideia inicial era estar na condição de pesquisadora, analisando a construção da proposta curricular, na qual eu também intervinha de maneira direta nas decisões e na construção; seria um movimento de crítica e autocrítica. Se a ideia era uma parte complementar a outra, enquanto pesquisadora eu as sobrepuj, causando confusão e engessamento nos papéis.

Passei um ano neste processo, submeti o projeto ao comitê de ética, acompanhei as reuniões, assembleias e debates, descrevi parte significativa dos trabalhos do grupo. Presenciei os desafios e as intensas negociações e tensões entre o movimento indígena da região e a secretaria de educação. Por vezes, essas reuniões tinham mediação dos Ministérios Públicos Federal e Estadual para chegar a um acordo. Destaco a exaustiva luta indígena pela materialização de seus direitos, especialmente porque são de uma obviedade inquestionável, ainda assim, permeados de burocratismo; o básico é dado como algo grandioso, e a crítica, as formações e os debates sobre o estado atual da educação e os rumos que devem ter para ampliar não apenas o direito, mas a qualidade do ensino na EEI não há: o pragmatismo simplesmente ocupa esse lugar.

Percebi que não teria condições de articular os dois movimentos da pesquisa. Seriam praticamente duas pesquisas, ou a dedicação deveria ser. Entendi e senti que era preciso concentrar no estudo do que se coloca teoricamente como EEI, em um exercício agudo da crítica, o que é tarefa exigente, e só fui tomando dimensão da complexidade do campo em questão estudando e refletindo. Ser indígena, ter estudado dentro de uma aldeia, ser pesquisadora-militante permitem uma dimensão da realidade concreta, uma interação pesquisador-objeto, mas não torna mais fácil a compreensão, pelo contrário, implica maiores responsabilidades, sobretudo na apreensão para além das aparências, na análise crítica, profunda e responsável do campo estudado.

A partir disso, tomei a decisão não de abandonar a pesquisa empírica, mas adiá-la. Entendo que poderei contribuir futuramente de maneira consistente, analisando o quanto os dados levantados por esta pesquisa se fazem presentes na prática pedagógica e nos modos de fazer educação. Para que se entenda o quanto dessas concepções, tendências e contradições moldam a EEI na nossa região; para isso, é preciso segurança teórica para uma análise consistente da realidade. Na seção seis desta pesquisa, descrevo os modos como ativamente continuei e continuo contribuindo como professora universitária para ampliação do direito e qualidade da educação escolar e superior indígena.

Sou de uma aldeia situada nas entranhas da Amazônia, estudei em uma escola que estava em plena transformação, ao mesmo tempo em que o processo de reconhecimento e fortalecimento de nossas identidades indígenas também estavam. Presenciei os desafios e as angústias de estudar nos lugares longínquos da Amazônia, que parecem encurtados quando comparados a outros, e o desejo pela mudança da minha vida a partir da educação. Isto me constituiria como pessoa e militante. Ainda que todo o esforço para que o rigor científico, a “imparcialidade” imperem e se descolem “pesquisador e pesquisa”, a ciência não é neutra, não sou neutra, “o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade” (Netto, 2011, p. 23). Somos movidos por crenças, ideologias; todo inconformismo com o *status quo*, ou o contrário, estará, de alguma maneira, presente nos estudos. Somos primeiramente impulsionados internamente pelos problemas externos que nos são apresentados.

O processo de conhecimento, assim entendido, é profundamente imaginativo e Netto, mas também social por completo, porque envolve um trabalho simultâneo de autocompreensão, de desenvolvimento de identidade e de um fazer coletivo do mundo. Assim, a ontoepistemologia transformadora opera com a noção de ser-saber-fazer como um processo unificado (embora não uniforme). Isso vai ao encontro – e também é uma ampliação – da conhecida máxima marxista de que, para conhecer o mundo, devemos mudá-lo (Stetsenko, 2021, p. 25).

Nessa empreitada de ser-saber-fazer (Stetsenko, 2021), o posicionamento de pesquisadores pertencentes aos grupos que pesquisam encontra-se na difícil tarefa de “sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós”, pois, por mais que se tenha vivido na ilha, desbravado seus limites, é necessário desenhar alternativas, mudanças, às vezes incômodas, para melhorar a vida na ilha. Embarcar na canoa para sair desse local e conhecer formas de melhorias é descobrir o que se diz sobre a ilha de modo geral e, nesse processo de busca sobre o dito, descobre-se que sobre a ilha se dizem muitas coisas, inclusive, por pessoas que nunca foram à ilha.

Meu vínculo étnico, a militância e todos os aspectos que me constituem me levaram a uma concepção de EEI vinculada ao pragmático, que não exige esforço grande de resposta; tinha resposta pronta. Dentro dos trabalhos, pesquisadores, assim como eu, deixam rastros de suas concepções nas suas proposições, moldadas por tendências pedagógicas, filosóficas, epistemológicas, e pelo senso comum, que, tomado como verdade, é problemático.

Pensar e refletir sobre EEI é entendê-la das partes ao todo que a compõe (*educação + escola + indígena = educação escolar indígena*) e que denominam parte da educação básica brasileira, a qual atende uma diversidade étnica, linguística e cultural (*diferenciada + bilingue + específica*). Em síntese, é preciso clareza no que falamos. Para isto, é preciso indagar o conhecimento acumulado na área estudada. Netto (2011, p. 25) enfatiza o papel do sujeito que pesquisa no processo do conhecimento:

O papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura, e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Em recente diálogo com um pesquisador não indígena que, coincidentemente pesquisa sobre EEI, este indagou-me qual seria a colaboração da minha pesquisa para o movimento indígena, apresentando descontentamento com a pesquisa de cunho bibliográfico que desenvolvo, apontando a necessidade de pesquisas empíricas, da prática, da realidade. Indaguei-o se ele não via os problemas, as idealizações que esses trabalhos apresentavam. Disse que não e que não tinha buscado muito profundamente tais questões, transparecendo arrogância e desprezo pelos estudos que o antecedem (Britto; Colares, 2023; Netto, 2011). Ainda com seu ego inflado e narcisista, respondeu-me que por isso seu trabalho tinha originalidade.

Faz-se inevitável trazer para esse relato a forma desrespeitosa com que pesquisadores indígenas são tratados no ambiente acadêmico, seja quando desenvolvem trabalhos com ou para seus povos, seja quando investigam problemas dissociados das questões indígenas, mas que envolvem outros problemas da ciência, seja quando propõem pesquisas de cunho bibliográfico, ou quando instigam o que se produziu, o *status quo*.

Fazer pesquisas que sempre deem retorno imediato aos problemas atuais das populações indígenas ou pesquisas estritamente vinculadas às suas aldeias são de extrema urgência e necessárias, mas, do mesmo modo, pesquisas que buscam indagar o conhecimento posto, aquilo que se tem utilizado como receita, tornando-se absoluto, historicamente desenvolvido a partir de uma visão estritamente terceirizada também faz parte de nossas demandas, principalmente

pelo processo histórico de nosso país e pelo tardio reconhecimento de indígenas como sujeitos de direito.

Refutar, questionar e compreender as idealizações, teorias e estudos são tarefas de qualquer pesquisador e são fundamentais para construção do conhecimento. No caso dos povos indígenas, é tarefa basilar conhecer aquilo que tem “guiado” o pensamento acadêmico, alimentando, por vezes, visão distorcida, arcaica e racista sobre os povos indígenas. Talvez não sejam as pesquisas dos indígenas que incomodem, mas os modos como os mestrandos e doutorandos vão assumindo papel importante como estudiosos, talvez seja a presença do “indígena pesquisador”, outrora objeto de pesquisa. Os programas de pós-graduação, infelizmente, ainda estão contaminados por isso, explicitamente ou não.

Geralmente, demandas do movimento indígena se fazem presentes em suas pesquisas, colocando de algum modo em evidência as suas próprias experiências de construção e de afirmação de identidades. Isto é, as trajetórias dos pesquisadores indígenas são marcadas pela implicação ou pelo engajamento que, por sua vez, tem por efeito questionar os cânones tradicionais de distanciamento e de objetividade do saber científico postos em xeque, por exemplo, na virada pós-moderna do final do século XX. Sendo assim, atuando como um intelectual orgânico, no sentido gramsciano, o pesquisador indígena tem se caracterizado pelo compromisso com as lutas dos povos indígenas, sejam aqueles de seu pertencimento étnico, sejam dos grupos junto aos quais tem realizado as suas pesquisas (Nascimento, 2018, p. 124).

Ainda seguindo o pensamento da autora:

Vale destacar que, no campo dos estudos em educação, o tema da educação escolar indígena ainda se constitui em novidade. As pesquisas devotadas a este assunto são, em sua maioria, realizadas por antropólogos que atuam na área da educação ou das políticas indigenistas. Aliás, não só a temática indígena, mas a própria presença de indígenas como pesquisadores nos estudos de educação é um fenômeno recente (Nascimento, 2018, p. 125).

Gostaria de deixar registrado, nesta pesquisa, que indígenas podem e devem fazer pesquisas mais do que nunca, especificamente indagando e questionando o que afirmam e reafirmam sobre nós como verdades, nas mais diversas áreas do conhecimento. Fazer pesquisa, revisar, desmitificar e problematizar o que se põe como verdade, quando alguns fortalecem os estereótipos e não apresentam nossos conflitos, facetas e lutas, nos desumanizando, também considero tarefas dos pesquisadores indígenas.

Nem tudo é como parece! Desmitificar e desidealizar têm sido processos que estão acontecendo, primeiramente, em mim, questionando o que está dado – mas reconhecendo a relevância do que se produziu, ainda que haja discordância –, e sendo alimentado continuamente, é ir ‘contracorrente’. Isto causa mal-estar, angústia, insegurança, incertezas,

dúvidas e ausência de respostas. Mas, há um problema; e o esforço é apresentá-lo de forma compreensível para a ampliação do debate. A sensação que tenho é a mesma do parente Tonico Benites, ao descrever sua pesquisa:

Em relação à minha pesquisa sobre a escola na visão dos kaiowá, tenho perfeita consciência de que ela está sendo monitorada e analisada tanto pelos indígenas quanto pelos não-indígenas. Percebi que os meus discursos e minha crítica em relação às práticas escolares geram comentários diversos; às vezes dividem também opiniões entre os pesquisadores em educação indígena e professores indígenas. Na verdade, estou sendo pesquisado também pelos próprios indígenas e não-indígenas (Benites, 2009, p. 13).

Procuro e espero escrever de forma clara e cuidadosa; não busco ser compreendida apenas por acadêmicos, com linguagem complexa e inacessível. Gostaria de ser compreendida também pelos parentes, entre os quais, muitos, infelizmente, não tiveram a oportunidade de estar em uma universidade ocupando uma vaga pela qual historicamente lutaram. Para mais, para também evitar que, porventura, se criem interpretações equivocadas, que alimentem um jogo acadêmico colonial, revanchista e dicotômico. Isso requer estudar muito, aprender a receber críticas e, também, defendê-las. O debate sobre EEI não pode se restringir aos indígenas, tampouco, a não indígenas, deve ser amplo e profundo, considerando toda a complexidade que, em essência, a EEI é.

5.4 Como está atualmente O GT e a Proposta de Matriz?

Se o que queremos é uma EEI que potencialize as futuras gerações, devemos ter consciência que não é a partir do espontaneísmo e de idealizações ou mesmo de acomodações pragmáticas que alcançaremos sucesso. É preciso organizar, debater, sistematizar e refletir amplamente, ouvindo e compartilhando experiências sobre o projeto de EEI que queremos. Embora tenham se passados mais de 30 anos desde que a Constituição Federal entrou em vigor, a materialização da EEI tem sido uma conquista parcelada.

Um dos pontos críticos mais evidentes, atualmente, é se utilizar do coletivo, da história de luta e resistência com belas palavras em eventos, mas, no trabalho duro, crítico e construtivo, pouco fazer em prol de outros. Tal questão afeta a educação escolar, afeta os modos como pensamos, escolhemos e reproduzimos nossos procedimentos teórico-metodológicos nas disciplinas, na ausência de um planejamento coletivo das ações realizadas durante o ano letivo, na própria negação do outro, da outra cultura, afeta, sobremaneira, a formação de crianças e jovens. Ao deparar-se com o exposto pelos professores de Nheengatu no período do curso,

percebe-se muito de individualismo, autoritarismo e oportunismo nas práticas de funcionários em muitas escolas indígenas, sendo urgente a construção de um espaço de debate crítico, de análises não apenas estruturais, mas da própria concepção e difusão de educação escolar que paira sobre professores, gestores, lideranças e da secretaria de educação do município.

Propor uma reflexão sobre a EEI, especificamente quando se é parte não apenas de um povo, mas da defesa de uma educação escolar que considere as especificidades linguísticas, étnicas e sociais, é não relativizar que tudo serve, mas refletir e buscar formas – a partir da teoria e de experiências potentes e concretas – que fortaleçam as identidades, as potencializem, a partir dos conhecimentos, das culturas, das línguas, que seja possível na escola indígena, superando a negação, buscando a inter-relação entre mundos.

A escola não é a vilã a cujo papel muitos pesquisadores insistem em atribuir. Tal perspectiva advém de uma concepção preconceituosa e desatualizada dos povos indígenas. Como já destacado inúmeras vezes nesse trabalho, é uma pauta permanente nas reivindicações do movimento indígena. Há, inclusive, outra instituição que secularmente impacta de forma intencional os modos de ser dos povos indígenas e, atualmente, não só é amplamente defendida, inclusive pelos parentes, como também disputa espaço e tempo das pessoas dentro das aldeias¹¹. Sobre tudo, consideramos relevante a observação de Faustino (2012), que aborda a contribuição da Teoria Histórico-cultural à EEI partindo de experiências desenvolvidas no âmbito do projeto “Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas Kaingang do Território Etnoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro”. A autora enfatiza os impactos de ordem econômica que impulsionam a destruição das línguas e os conhecimentos dos povos indígenas.

Por analogia entendemos que os fatores que estão fazendo desaparecer a riqueza das línguas nativas no Brasil não é um bom curso de língua portuguesa que os indígenas possam ter ao seu alcance por meio da escola, mas relações sociais e econômicas que os expropriam de seus territórios, minando diariamente as formas de vida que nutrem a linguagem, os conhecimentos tradicionais e os mecanismos nativos de transmissão. Suas línguas foram praticamente destruídas e as que restaram são mantidas na invisibilidade pois não servem para operar na sociedade do sobretrabalho, da exploração, da acumulação da mais valia e do consumo de produtos industrializados.

A língua indígena está ausente da escola porque é negada na sociedade. Há um esforço sobrehumano dos professores índios e não índios que trabalham nas escolas pesquisadas em desenvolver estratégias para a inserção da língua indígena nas práticas educativas, porém, esta sociedade não lhes disponibiliza repertórios e formação teórico-metodológica adequada para tal empreitada.

¹¹ Sobre essa questão, destacamos o documentário/filme *Ex-Pajé*, que retrata o contato do povo Paiter Suruí, habitantes da terra indígena Sete de Setembro, em Rondônia, com os não indígenas, a igreja e o processo de evangelização e conversão forçada.

(...) Não se deve confundir questões culturais, com problemas que são de ordem econômica, visto que o maior responsável pela destruição da cultura indígena e extermínio desses povos não é a escola, mas sim a expansão desenfreada do sistema de mercado (Faustino, 2012, p. 82-83).

A escola é uma instituição movida por concepções, e concepções são feitas por pessoas, ainda que o discurso de que o “sistema” é quem manda seja predominante, o sistema são pessoas, movidas por ideologias, por crenças, por um “ideal” de educação. A escola é uma criação europeia, com formas pré-estabelecidas de organização; ao adicionar o termo “indígena”, temos algo novo ou buscamos que não seja a mesma coisa. Se o que buscamos é fazer a organização e formação das novas gerações a partir de conhecimentos para além do que temos, estamos apontando que somente a educação indígena não dá conta de “educar” as novas gerações, considerando a “fronteira” cada vez menor entre os povos indígenas e o ocidente.

Não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. [...] É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios (Tassinari, 2001, p. 50).

Faz-se necessário constituir debates, fóruns locais e regionais, encontros que tenham como objetivo compreender, qualificar as proposições de educação escolar dos povos originários da região Baixo Tapajós. Somente assim, é possível uma educação escolar mais comunitária, democrática, pública e em consonância com a diversidade cultural, linguística da região.

Secchi e Prattes (2015) relatam a “*Construção coletiva de orientações curriculares*” para as escolas indígenas do estado do Mato Grosso. De acordo com os autores, a iniciativa foi desenvolvida nos anos de 2009 e 2012 e teve caráter interinstitucional e intercultural.

Os trabalhos foram organizados pelo Conselho de Educação Escolar Indígena e pela Secretaria de Estado de Educação e contaram com a participação de representantes das comunidades e das instituições que atuam com essa temática educacional.

Para assegurar que as proposições geradas nos diferentes âmbitos fossem apreciadas, adotou-se uma dinâmica em que as comunidades discutiam seus projetos nas comunidades, em seguida, participavam de reuniões nos polos regionais e, finalmente, sistematizavam as diversas proposições na forma de um documento geral de âmbito estadual. Com essa estratégia, cada escola pode produzir coletivamente o seu projeto e contribuir para a formulação das orientações curriculares para as demais escolas. Como forma de suscitar a reflexão e instigar a participação, foi formulada a seguinte questão,

considerada fundamental o currículo das escolas indígenas: “Que escola indígena precisamos para fortalecer a nossa cultura, dominar novos conhecimentos, ampliar a nossa autonomia e sermos construtores de uma sociedade mais justa, saudável e feliz?” (Seduc, 2010, p. 251).

As contribuições obtidas nos três âmbitos de elaboração (escolas, polos regionais e estado) foram organizadas por *eixos temáticos*, de modo a facilitar a aproximação dos conteúdos e a articulação entre as áreas de formação (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática). Essa estratégia se mostrou adequada, também, como mediação intercultural ao destacar nos currículos os conhecimentos tradicionais de cada povo e os saberes advindos das relações com outros povos e com a sociedade moderna. A proposição de currículos escolares, mediados pelo diálogo intercultural e interinstitucional tornou-se uma opção política e metodológica eficaz pela oportunidade de aprendizado tanto para as instituições quanto para as comunidades (Secchi; Prattes, 2015, p. 125).

Essa experiência pode ensejar a elaboração de uma matriz curricular para região, a *práxis da construção coletiva* (Secchi; Prattes, 2015), a partir das realidades concretas de cada aldeia e seus projetos societários, bem como os modos como pensam e realizam a educação escolar, expondo seus desafios e os meios de superação; possibilitando a troca de experiências, impulsionando melhorias, reconfigurações teóricas-metodológicas e fortalecimento da inter-relação aldeia e escola.

A formação omnilateral, a busca pelo desenvolvimento pleno humano em todas as suas dimensões põe-se parte indissociável da EEI. Entretanto, constantemente alertou-se sobre os desafios de construir esse processo nessa sociedade, especialmente porque vai no sentido contrário ao espontaneísmo, aos modismos pedagógicos a serviço da classe dominante sob a concepção neoliberal. Infelizmente, é trivial, dentro das escolas, essa aceitação, e são inúmeros os fatores para isso acontecer, sendo alguns deles a formação do professor, as condições materiais das escolas. Não se deve culpar os professores, mas buscar compreender a realidade concreta que determina isso, a qual, na maioria das vezes, não está aparente, sendo necessário investigar minuciosamente formas de transformá-la.

A escola deve ser pensada como local em que se reúnem conhecimentos de maneira sistematizada, em que se vai aprender aquilo que não se sabe, em um processo gradual de aprendizagem, sendo apresentado à diversidade deles, aos modos e sentidos que a humanidade produziu.

As populações indígenas precisam de compreensão mais ampla do que é EEI. Há um grande equívoco em relação à sua intencionalidade, já que se confundindo com educação indígena. A educação escolar indígena seguir tendência neoliberal pode se tornar real, caso não haja compromisso teórico-metodológico. Do mesmo modo que a comunidade deve participar coletivamente dos direcionamentos da educação escolar dentro da aldeia, a ‘educação escolar’

não pode estar submissa à comunidade, ditando sua cultura e modos de ver o mundo como verdades absolutas, ignorando o processo sério da educação escolar e seu papel no processo de formação de crianças e jovens. Há casos dentro das aldeias em que as questões estruturais se impõem ao valor do ensino. A autonomia dos comunitários não pode ser confundida com a autonomia do professor, nem se sobrepor à função da escola.

Havemos de encontrar um caminho na construção de uma EEI que priorize, sobremaneira, a formação das novas gerações.

6 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta última seção apresenta um relato analítico das minhas vivências como docente na Formação Acadêmica Indígena (FAIN), vinculada ao Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Apresento, amalgamados, os desafios e as possibilidades de realização da docência para estudantes indígenas em nível superior. Além da experiência como docente, mantenho um vínculo com esta universidade por mais de uma década, sendo egressa do curso de Letras, Mestra em Educação e, atualmente, doutoranda. Esse percurso só foi possível pela materialização das ações afirmativas no interior da Amazônia, especificamente do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Ufopa, que, desde 2010, tem uma seleção diferenciada para esses povos nesta universidade.

6.1 Para além da Fronteira à Universidade

Cada aluno que ingressa na universidade é portador de uma bagagem cultural anterior às experiências acadêmicas, fato! Isso implica que não são esvaziados de conhecimento, mas que aprenderão coisas novas, conhecimentos específicos, indispensáveis ao curso que escolheram; são conhecimentos que ampliam para além da cotidianidade e que proporcionam experiências que impulsionem o desenvolvimento do ser em sociedade e em sua individualidade.

A universidade, como espaço democrático, não se limita à verdade absoluta, não coaduna com o sectarismo ou dogmatismo científico e teórico que mutila a consciência e impede o desenvolvimento humano, científico e profissional. Britto *et al.* (2008, p. 780) destacam o papel social da universidade e a inter-relação entre formação profissional e a formação integral.

O papel social da universidade deve ir além das necessidades mercantis de simples profissionalização de mão-de-obra. Sua finalidade deveria ser formar cidadãos para o exercício da crítica e do pensamento reflexivo, capazes de interagir com conhecimentos sofisticados com independência. O compromisso das universidades seria com o desenvolvimento de uma sociedade justa e comprometida com a cidadania e com a democracia.

É inegável que a capacitação profissional tenha valor pessoal e público. No entanto, não pode limitar-se a isso, adequando-se às necessidades mercantis. Estar na universidade é para

estudar, propor-se a conhecer o novo e aquilo que se coloca historicamente como conhecimento específico de uma área; e, também, pensar criticamente, conhecer a realidade objetiva e buscar formas de transformá-la. Isto deve ser um compromisso de quem se propõe a ocupar uma vaga na universidade, seja como discente, seja como docente.

Nos encontros e desencontros, nas contradições, nos consensos e dissensos, jovens transformam-se em adultos, entram de um jeito e saem de outro; é preciso se permitir aprender, refazer e ter coragem de permanecer na universidade apesar das adversidades culturais, sociais, geográficas, linguística, financeira, do olhar de “estranhamento” do qual poucos de nós, indígenas, escapamos.

O ensino superior para nós, povos indígenas, está associado ao fortalecimento das lutas por melhorias das políticas públicas, pela compreensão e proposição dessas a partir da realidade concreta. Observa Luciano (2013, p. 353) que “a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas”.

Este relato não tem o intuito de adentrar em uma discussão sobre políticas de acesso ao ensino superior e de ações afirmativas, mas destacar, para refletir, o ser docente universitário, o início de empreitada desafiadora e inestimavelmente potente na definição do meu perfil profissional e do fortalecimento de minha identidade. Embora o texto foque especialmente na condição de professora, sem dúvida, há uma elaboração acadêmica coletiva que a antecede, que transcende os limites de uma sala de aula e, talvez, pouco disso é nos ensinado, dito e trabalhado; nos tornamos professor, não se nasce um.

6.2 PSEI, FAIN e IFII: Notas sobre as Políticas da Ufopa para Indígenas

A Lei de Cotas Nº 12.711 foi publicada em 29 de agosto de 2012 – atualizada pela Lei Nº 14.723/2023. A partir desse momento, verificou-se significativo crescimento do número de indígenas, negros e quilombolas no ensino superior. A Ufopa dois anos antes, em 2010, já desenvolvia uma de suas principais políticas de ação afirmativa – o Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), que, desde 2010, tem ofertado vagas, e Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), iniciado em 2015.

Ao longo dos anos, a oferta de vagas foi ampliada significativamente, inclusive nos outros *campi* da universidade. O edital do PSEI/Ufopa 2025 ofertou 151 vagas para cursos de graduação, sendo 129 vagas para cursos ofertados no campus de Santarém e 22 vagas para os municípios de Monte Alegre, Alenquer, Itaituba, Juruti, Óbidos e Oriximiná. Até fevereiro de

2024, havia, na Ufopa, 542 estudantes indígenas regularmente matriculados¹². Esses estudantes, oriundos do PSEI, pertencem a 21 povos e são falantes de onze línguas indígenas (Leite, 2025). Essa composição discente é reflexo da diversidade que povoa a Amazônia, que mantém sistemas linguísticos, culturais e sociais complexos e extremamente potentes. Toda essa diversidade desafia a universidade.

A criação dessa política – me atino somente ao PSEI –, coincide com a criação da universidade. A gênese dessa universidade mescla-se com a luta política regional e com a forte influência dos movimentos sociais, especificamente o movimento indígena, para consolidação da universidade no interior da Amazônia e do acesso e permanência nela pelos povos que aqui habitam. Atualmente, entram dois ou três estudantes indígenas por curso de graduação¹³.

Durante as discussões a respeito da criação da primeira universidade pública federal na Amazônia, região oeste do Pará, a Ufopa, além das reivindicações da sociedade civil, as lideranças indígenas, principalmente os Caciques dos povos do Baixo Tapajós, atuaram fortemente para a consolidação de uma proposta de seleção diferenciada para esses povos nessa Universidade. Posteriormente, outros territórios étnicos do Alto e Médio Tapajós e da Calha Norte também fortaleceram essas reivindicações que veio a se consolidar como uma Política de Ação Afirmativa na Ufopa. Assim, essa Política teve início com a implantação do Processo Seletivo Especial (PSE), iniciado em 2010 com o processo de seleção diferenciado para os povos indígenas, e adotado também para as populações quilombolas, a partir de 2015. Esses processos evidenciam a importância e o diferencial da Ufopa em relação a outras instituições federais de ensino, pois essa Universidade já nasceu com uma proposta inclusiva. A concretização dessa política afirmativa é uma conquista resultante lutas, reivindicações e dos direitos dos povos indígenas aos espaços educacionais por meio de formas diferenciadas de acesso no ensino superior (Pereira, 2017, p. 98).

Estabelecida a política de acesso, novos desafios puseram-se à universidade: dar conta das contradições e insatisfações, sendo a permanência e o sucesso acadêmico dos discentes o maior deles. “Estes estudantes logo descobriram que não bastava entrar para a universidade

¹² Dados da Pró-reitoria de Gestão Estudantil – Proges (Proges/Ufopa) – para a reorganização da FAIN/2023.

¹³ De acordo com a Resolução Consepe nº 369, de 9 de dezembro de 2021, que aprova a regulamentação para a realização dos Processos Seletivos Especiais de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Art. 7º, serão garantidas, em todos os cursos de graduação da Ufopa, vagas para ingresso via PSEI e PSEQ, observando o quantitativo de vagas disposto no ato autorizativo dos cursos.

§ 1º Os cursos com oferta anual de até 30 (trinta) vagas reservarão, no mínimo, uma vaga para o PSEI e uma vaga para o PSEQ.

§ 2º Os cursos com oferta anual acima de 30 (trinta) vagas reservarão, no mínimo, duas vagas para o PSEI e duas para o PSEQ.

§ 3º Nos cursos com oferta anual acima de 30 (trinta) vagas, haverá, no PSEI, reserva de uma vaga para candidatos indígenas que não têm a língua portuguesa como língua materna. Não ocorrendo o preenchimento, a vaga retorna para os demais candidatos do PSEI.

através de algum processo diferenciado de seleção, e que conseguir condições adequadas para estudar e sobreviver lá dentro era um outro desafio” (Vaz Filho, 2019, p. 86).

Passou-se não apenas a ocupar os assentos nas salas de aulas, mas também a questionar e tentar transformar a lógica segregacionista, seja pelos professores e colegas, que reproduzem violências camufladas de piadas e opiniões, seja pela ausência de uma política de ação afirmativa para além do ingresso, seja pela sutileza do racismo institucionalizado e das relações de hierarquias e de poder.

Os indígenas, uma vez dentro das universidades, não ficaram somente “assistindo aulas” ou se adaptando ao ambiente acadêmico. Muitos escolheram manter e enfatizar as suas particularidades, saberes e tradições do seu povo e os seus mesmos, apesar das resistências e preconceitos. Pela própria necessidade, parte dos indígenas foi se agrupando e se mobilizando para reivindicar bolsas e acompanhamento psicopedagógico, uma vez que inicialmente as políticas de ações afirmativas nas universidades no Brasil em geral se preocuparam mais com a simples inclusão dos indígenas (Vaz Filho, 2019, p. 85).

No ano que entrei na universidade (2013), as Políticas de Ações Afirmativas ainda germinavam. Era um período complexo para os povos indígenas que adentravam a universidade. Não tínhamos agilidade no recebimento da bolsa – a Ufopa disponibilizava um auxílio no valor de R\$ 510,00, que, no decorrer dos anos foi sofrendo reajustes, porém só começávamos receber dois meses depois da entrada. Quem tinha família na cidade contava com apoio, outros passavam dificuldades, especialmente os de aldeias distantes.

O Programa Bolsa Permanência (PBP), um dos principais auxílios financeiros, foi criado a partir da Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013. No início, o valor consistia em R\$ 900,00, sendo reajustado em 2023, para R\$ 1.400,00. Esta bolsa pode ser acumulada com outras bolsas dos demais programas de incentivo à pesquisa, à extensão e à docência.

A maioria dos parentes¹⁴, assim que são aprovados, saem das suas aldeias para organizarem a nova vida e, geralmente, levam consigo sua família. É significativa a distância de muitas aldeias, algumas distam horas, dias de viagem. A bolsa permanência é a principal e, quase sempre, a única fonte de renda dos estudantes e, apesar do impacto positivo (Pereira, 2017), é insuficiente, considerando as condições necessárias – aluguel, transporte, alimentação, energia, materiais necessários para as aulas –, para se manter estudando e saudável.

Hoje é possível estabelecer visão panorâmica da diversidade de etnia e línguas, diversidade da realidade educacional, das dificuldades e das metodologias possíveis para

¹⁴ “Parente”, para nós, indígenas, é como nos referimos uns aos outros para além de laços sanguíneos.

ensinar. A partir dessa visão panorâmica que a FAIN possibilita, é plausível esboçar metodologias diferentes que impulsionem a permanência desse estudante.

Em 24 de abril de 2017, foi aprovado o projeto de Formação Básica Indígena (FBI)¹⁵. Por esse documento, a formação “tem o intuito de minimizar os problemas socioculturais e linguísticos que os impedem de obter melhor aproveitamento acadêmico e, que em muitos casos leva à evasão acadêmica” (p. 5). Ao serem aprovados no PSEI, os estudantes indígenas, independentemente do curso, são matriculados na FAIN e passam por dois semestres de formação contemplando as seguintes áreas: Ciências exatas, Ciências humanas, Tecnologias e Letras – Língua Portuguesa.

A FAIN representa o entendimento da universidade em relação à especificidade de acolhimento e fortalecimento acadêmico dos estudantes indígenas no início de seus percursos universitários. Ressalto que a atitude de criar essa política não partiu estritamente da universidade, como relata Pereira (2017), já era uma reivindicação dos próprios estudantes indígenas – que também eram os primeiros a adentrarem por essa política de seleção diferenciada, assumindo o papel de referências para outros estudantes na universidade, sendo um marco a fundação do Diretório Acadêmico Indígena (DAIN).

Em uma de nossas reuniões de planejamento da disciplina de Língua portuguesa, uma docente da FAIN mencionou o seguinte: “A FAIN acontece porque a educação básica está fragilizada nos territórios”.

Nos anos iniciais das políticas de ações afirmativas, foram incontáveis os diálogos com a instituição para o aperfeiçoamento do que temos hoje; eram debates tensos, que envolviam alunos, lideranças, professores e representações da universidade. É possível afirmar que uma geração de indígenas se formou na Ufopa em dois sentidos: academicamente e como potentes líderes de seus povos e, atualmente, exercem funções de importância para região.

A partir da agência e da iniciativa destes grupos é que foi se instituindo de verdade nas universidades uma política de ações afirmativas, ainda em construção. Afinal, quando os primeiros negros e indígenas entraram nas universidades quase nada existia além da própria “entrada diferenciada”. Os indígenas estão fazendo a diferença entre, de um lado, a retórica e as intenções expressas nos editais de seleção e, de outro, a prática cotidiana nas universidades (Vaz Filho, 2019, p. 87).

Outro avanço significativo foi a criação do Instituto de Formação Intercultural Indígena – IFII –, em 7 de dezembro de 2022, que ficou responsável pela criação de cursos na perspectiva

¹⁵ Em 2023, houve alteração do nome, que de Formação básica indígena (FBI), agora passa a se chamar Formação Acadêmica Indígena (FAIN).

intercultural, juntamente com as unidades acadêmicas e administrativas da Ufopa. O IFII, instituto ao qual a FAIN está vinculada, adota a postura de buscar a articulação das diversas áreas do conhecimento em prol de abordagem interdisciplinar de seus programas acadêmicos e gerenciais, por meio da oferta de ensino nas modalidades que se mostrarem adequadas, integrado à pesquisa e à extensão. Embora o instituto centralize as discussões e a organização da FAIN e demais cursos que venham a ser criados, como a Licenciatura Intercultural Indígena, recentemente aprovada, cabe à universidade toda pensar a questão indígena e a interculturalidade, não apenas ao IFII. A entrada, permanência e sucesso desses estudantes dentro da universidade é tarefa de todos os cursos e institutos.

Uma das questões mais inquietantes, atualmente, é a falta de inter-relação dos institutos com a FAIN, limitando ao IFII a responsabilidade pela formação. Se os indígenas matriculados na FAIN são futuros acadêmicos dos institutos, também seria papel desses o acompanhamento e mapeamento prévio desses estudantes. Com o levantamento de informações desses estudantes, seria possível o acompanhamento pedagógico permanente, evitando futuras evasões e reprovações dentro dos cursos. A formação acadêmica indígena dura apenas um ano, mas a graduação, em média, quatro a cinco anos. Um mapeamento sistemático, compartilhado e discutido anualmente entre FAIN e institutos ajudaria a criar e expandir a política de acompanhamento pedagógico e linguístico.

Analisar o percurso das ações afirmativas na universidade é perceber o que progrediu e o que se pretende consolidar como Política de Ações Afirmativas. A FAIN, a criação do IFII e da Licenciatura Intercultural Indígena, dentre outros exemplos, como no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufopa), que estabelece vagas específicas de entrada de indígenas e quilombolas, e o concurso para docente com vaga específica para professor indígena são exemplos de avanços, materialização e amadurecimento das políticas de ação afirmativa na Ufopa.

Embora a universidade permaneça um ambiente privilegiado, feito sob medida, reflexo de uma sociedade capitalista e desigual, ao estabelecer políticas de ações afirmativas de ingresso, permanência e progressão do percurso acadêmico, revela-se democratização do espaço acadêmico. É imprescindível torná-lo não apenas acessível, mas expandir as possibilidades de indígenas, negros, quilombolas e demais grupos específicos ocuparem lugares na produção, crítica e expansão do conhecimento.

6.3 Docência

Atualmente, sou docente efetiva na Ufopa, aprovada no concurso público para professora efetiva na Licenciatura Intercultural Indígena (LII), lecionando Língua Portuguesa na FAIN e LII, além de ministrar disciplinas em outros cursos. Entre 2023 e início de 2025, além de disciplinas na FAIN, lecionei para três turmas de Letras, ministrando as disciplinas de “Línguas e culturas indígenas” e “Educação e direitos humanos”. Também ministrei a disciplina de “Leitura e produção textual” no curso de Ciências Interdisciplinar em Ciências Ambientais (BICA). No entanto, é na FAIN que estabeleço minha análise, sendo professora indígena lecionando para estudantes indígenas.

A partir de minha experiência como docente, tenho julgado extremamente rico e com potencial de pesquisas na universidade estudos que impulsionem a compreensão da diversidade amazônica, culminando em produções científicas e materiais específicos para os povos indígenas. Desde a entrada dos primeiros indígenas na universidade, a diversidade étnica tem produzido diferentes visões, seja pela própria distinção entre os povos – que quebra de forma significativa o estereótipo dominante –, seja socialmente, culturalmente e linguisticamente.

Foi nas salas de aulas que mais implodiram desafios. Um deles diz respeito ao despreparo de professores para compreender que a Ufopa não era apenas uma universidade situada geograficamente na Amazônia, era uma das primeiras instituições a possibilitar políticas de inclusão. Assim, a composição discente não era o público trivial das universidades, com o qual muitos professores estavam acostumados.

O certo é que os professores precisavam de preparação para lidar com a diversidade e nova realidade (Pereira, 2017; Ferreira *et al.*, 2021); de fato, todos nós precisávamos e alguns ainda precisam. Assim como a diversidade de etnias entraram na universidade, uma diversidade de experiências acadêmicas indígenas se produziu, dando origem a uma nova universidade no interior da Amazônia e, conseqüentemente, remodelando novos perfis de aluno, de docente e de instituição.

As expectativas, por sua vez, estão profundamente relacionadas com o perfil das pessoas que compõem o ambiente no qual estamos. A Ufopa e as demais Instituições Federais de Ensino (IFES), gradativamente estão mudando. Por conta de fatores internos e externos, estes últimos talvez em maior profusão. Setores majoritários da nossa população aos poucos vão conseguindo ter acesso, mas ainda estão longe de ter a garantia de permanência – por meio de ações efetivas - e menos ainda o sucesso, em termos de aprovação. A diversidade cada vez mais presente na universidade. E com tudo que ela significa: aflorando as contradições, algumas vezes aprofundando e outras vezes quebrando resistências, enfim, produzindo uma nova realidade e exigindo outra compreensão sobre IFES e que estas repensem a ação educativa e o compromisso com a cidadania (Colares, 2018, p. 20).

Esse novo perfil de aluno, categoria analisada como “alunos novos” na graduação, por Britto *et al.* (2008), e na pós-graduação, por Santana (2019), até pouco tempo não tinha acesso a esse nível de educação e as implicações objetivas e subjetivas dele decorrentes em sua formação.

O aluno universitário “novo”, em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula, raramente participando de atividades de extensão cultural, atividades de pesquisa, encontros científicos, etc. (Britto *et al.*, 2008, p. 788).

Com novos perfis, novas metodologias didático-pedagógicas, novas formas de repensar aulas e novos modos como os conteúdos são inerentes ao curso, as dificuldades se multiplicam. E não se restringem aos indígenas, quilombolas e negros, parte significativa dos discentes é de origem pobre, periférica, ribeirinha, em situações que se assemelham aos estudantes indígenas e quilombolas.

Muitos professores alegavam que não sabiam como lidar com a situação, especialmente dos indígenas – discurso ainda predominante –, e se utilizavam disso para se eximir de repensar e atualizar suas práticas em sala de aula; outros ignoravam a questão, alguns estavam na empreitada de construir planos de ensino e aulas inclusivas, novos métodos, novas tecnologias. Daí a necessidade de

redimensionar a docência universitária. É preciso comprometimento coletivo e compromisso institucional com demais fatores, sintonizar as necessidades de desenvolvimento profissional e as exigências sociais de preparação para o exercício de uma cidadania alicerçada em princípios éticos de respeito à diversidade e de inclusão irrestrita (Colares, 2018, p. 20).

Ferreira *et al.* (2021), ao analisarem as percepções docentes da Ufopa sobre a inserção de estudantes indígenas no ensino superior, elencam as dificuldades cotidianas na sala de aula, referente aos aprendizados dos conteúdos curriculares. Classificam-se os problemas existentes em três grandes eixos: 1. De ordem comunicacional ou linguística; 2. De ordem intelectual e acadêmica; 3. De ordem social.

No campo das dificuldades de *ordem comunicacional ou linguística*, sobressai a não compreensão da Língua Portuguesa, não permitindo um acompanhamento proveitoso das atividades ministradas, já que a maior parte dos professores desconhece e, mesmo que soubessem, não poderiam ministrar

aulas na língua indígena, pois, entre o seu público estão outros sujeitos, com maior predominância, os falantes da língua padrão.

Dos problemas de *ordem intelectual e acadêmica*, evidenciam-se aspectos negativos com relação às práticas educativas em sala de aula, muitas vezes relacionadas a um “*baixo rendimento devido à formação precária na Educação Básica*” (Docente 28, 2020), chegando ao ensino superior com posturas e formações incompatíveis, o que dificulta ainda mais o processo. Entre estes, a falta de interesse dos estudantes, seja por não enxergar este ensino como significativo e alinhado aos seus anseios ou ainda por não compreender sua execução, secundariza o compromisso firmado no ato do processo seletivo de ingresso na Ufopa.

Em relação às dificuldades de *ordem social*, ocasionadas em detrimento da condição histórica destes sujeitos, os docentes indicam que ocorrem inúmeras situações de discriminação com os estudantes indígenas em sala de aula, exigindo sua capacidade de intervir na mediação e resolução dos conflitos (Ferreira *et al.*, 2021, p. 19-20).

Todo professor que se forma não consegue prever integralmente a diversidade de alunos que receberá, tampouco sua formação conseguirá dar conta de prepará-lo para essa diversidade. Contudo, há de considerar que um professor que se submete a um concurso em uma universidade no meio da Amazônia, referência em políticas de ações afirmativas, assume o compromisso com as populações da região (Pereira, 2017) e não deveria demonstrar espanto em encontrar em sala de aula indígenas de etnias e línguas diversas, quilombolas e ribeirinhos; tampouco, cabe-lhe a justificativa, após mais de quinze anos de existência dessa universidade, de que não sabem lidar com estudantes indígenas – e isto serve também para os estudantes não indígenas.

A questão não é de dizer que é difícil, é como criar formas de ensino que estabeleçam o rigor da disciplina, a participação e inclusão dos estudantes. Se há limitação quanto a isso, dificuldades em relação ao ensino desses estudantes, quando e quanto desses docentes demandaram institucionalmente cursos, formações, oficinas, palestras e capacitações para melhor lidarem com a realidade? Ferreira *et al.* (2021, p. 22), a partir das recomendações docentes destacam caminhos para melhorias no ensino:

quanto às perspectivas de melhorias do processo ensino-aprendizagem, os docentes recomendam: a criação de materiais didático-pedagógicos de temas relacionados ao curso escolhido e sua transposição também na língua indígena como forma de conceder significado as aprendizagens em sala de aula; a realização e continuidade de cursos de formação específicos para a língua indígena aos docentes; inserir as peculiaridades indígenas (saberes, culturas, tradições) no currículo de formação dos cursos de nível superior; e implementar grupos coletivos de estudo e discussão das políticas de ações afirmativas da universidade a fim de encontrar caminhos para tais efetividades; e efetivar os cursos de língua portuguesa como obrigatórios ao longo da formação, assim como a língua indígena.

De modo geral, todos lidam com novas etapas em suas vidas, e isso não é simples para ninguém – professores, discentes indígenas ou não. A maioria dos indígenas ingressantes na Ufopa é de escola pública e oriunda do Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Esse sistema, que funciona por disciplinas blocadas¹⁶, é uma das únicas opções para jovens indígenas concluírem o ensino médio nas aldeias, especialmente em nosso estado. Desde a sua implementação, o SOMEI convive com a precariedade, sem estrutura, falta de professores, ausência de concursos e materiais específicos. É com essa realidade educacional que os estudantes indígenas chegam à universidade.

Os efeitos da realidade educacional que se inicia na educação escolar indígena e segue com o ensino modular nas aldeias manifestam-se nos rendimentos acadêmicos desses estudantes logo nos primeiros semestres, embora a realidade educacional não seja o único fator de insucesso e evasão.

Grande parte das dificuldades do aprendizado dos indígenas ingressantes pelo PSE acredita-se ter sido decorrente do modelo de ensino modular durante a educação básica. Esses discentes alegam que esta forma de ensino condensa vários conteúdos em um curto período de tempo, não os possibilitando serem ministrados na sua totalidade, comprometendo a eficácia do aprendizado. Essa “deficiência” trazida desse nível de ensino reflete provavelmente no desempenho dos indígenas na universidade (Pereira, 2017, p. 47).

Reconhecer essa realidade educacional diversa e complexa é também reconhecer a ausência de política institucional de acompanhamento pedagógico específica para indígenas, que já era uma reivindicação recorrente dos estudantes indígenas, o que, posteriormente, foi materializado com a FAIN.

Hoje, ainda há pendência da universidade em relação ao reconhecimento da diversidade linguística. É urgente uma Política linguística que considere as línguas Indígenas como parte da universidade, estabelecendo não apenas o apoio pedagógico para seus falantes, mas também seu fortalecimento interno. Quando não se estabelece uma política linguística que considere a diversidade, não se reconhece institucionalmente essa diversidade; inclusive, com a justificativa da impossibilidade de buscar metodologias que considerem e compreendam sua complexidade e a potência cultural, linguística e histórica, há perda da possibilidade de acessar um ‘portal’

¹⁶ De acordo com a Lei 7806, de 29 de abril de 2014, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), afirma o art. 13. “O Ensino Médio Modular Indígena é desenvolvido através de blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por equipes de professores, sendo que cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo”. Também o Art. 14. “Os módulos são trabalhados respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas”.

para conhecimento e entendimento dos povos que a falam. Cada língua indígena reflete aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala. É a porta de acesso a esse conhecimento, a essa visão de mundo e suas complexidades: sociais, culturais e emocionais (Rodrigues, 1986).

6.4 O Ensino de Língua Portuguesa

Na Ufopa, é trivial encontrarmos, nas salas de aulas, estudantes indígenas falantes de duas ou mais línguas indígenas, além de ‘conhecerem’ outras línguas estrangeiras. Dessa maneira, o português torna-se a terceira, quarta língua que estão aprendendo. Em alguns casos, dentro das aldeias, só se fala a língua materna, sendo o primeiro contato com o português na escola e, posteriormente, na universidade. Para D’ Angelis (2012, p. 16), o conceito de língua materna diz respeito “àquela primeira língua que a criança falou quando pequena, não interessando se isso coincidiu com a língua falada pelos parentes da mãe dela”.

Temos, na universidade: indígenas que só falam português; indígenas que têm o português como primeira língua e estão em processo de revitalização da língua indígena¹⁷; indígenas alfabetizados em sua língua materna e em estágio inicial de aquisição do português; indígenas fluentes em sua língua materna e em português; indígenas trilingues que falam, pelo menos, duas línguas indígenas fluentemente, mais o português; e os políglotas, falantes de, pelo menos, duas ou mais línguas indígenas, português e ainda compreendem alguma língua estrangeira, como francês e inglês. A Ufopa reflete a diversidade dos contextos sociolinguísticos que existem no Brasil (Vaz Filho; Silva, 2019, p. 117).

Na FAIN, nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes são organizados em turmas menores, conforme suas especificidades linguísticas: aqueles alfabetizados em suas línguas maternas indígenas (duas turmas, com, em média, quatro a cinco línguas indígenas) e os alfabetizados em Língua Portuguesa (duas turmas). Em outras disciplinas, os estudantes frequentam as mesmas turmas. Ademais, todos os professores contam com o auxílio de monitores. Para atender as demandas dos estudantes que falam suas línguas maternas, foram selecionados monitores indígenas e falantes dessas línguas. Evitarei utilizar o termo bilíngue neste texto, considerando que o termo, além de ser usado de maneira equivocada, quase sempre,

¹⁷ Destacam-se os povos do Baixo Tapajós que estão em processo de revitalização, especificamente de duas línguas indígenas, Nheengatu e Munduruku. Como referência para este assunto destaco os trabalhos de (Vaz Filho; Silva, 2019; Meirelles, 2022)

generaliza as especificidades linguísticas dos povos indígenas e não condiz com a realidade dos estudantes (Secchi; Prates, 2015).

Todo semestre e turma nova, seja na FAIN ou não, faço um diagnóstico no primeiro dia de aula para compreender a realidade educacional dos estudantes, sua relação com a língua portuguesa. Alguns dados são padrões, como a FAIN ser composta apenas por estudantes indígenas, sendo um número expressivo oriundo do SOMEI.

Em linhas gerais, por mais que todos sejam indígenas, são turmas díspares que exigem metodologias diferentes e um esforço maior do professor que precisa, ao mesmo tempo, estabelecer uma base que lhes faltou no ensino médio e situá-los ao novo contexto universitário.

Tais situações demonstram a necessidade de refazer e estudar formas de melhor organizar as aulas a partir de cada turma e suas especificidades. Colares (2017, p. 24) aborda o sentimento em que me encontro nesse início da trajetória docente e como essa metamorfose docente e as escolhas pelas práticas pedagógicas vão nos definindo como profissional, como pessoa e o que se busca para o outro – alunos.

O percurso formativo do professor exige um processo que provoque reflexão contínua sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua prática pedagógica enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. A base de conhecimento para o ensino não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

A princípio, no primeiro dia de aula, meu plano de ensino estava pronto e apenas apresentava aos alunos. Após uma autocrítica, com o passar dos semestres, o tenho finalizado após a primeira aula. Planejo a disciplina de modo que me permita articular o singular-particular-geral. Isso vale para FAIN e demais turmas. É evidente que há partes no plano de ensino em que os processos pedagógicos devem estar pré-estabelecidos antes do início das aulas, mas é necessário possibilitar que as limitações que mencionam sejam superadas e avancem com novos conhecimentos para integrá-los à sua particularidade; de modo algum, essa elevação irá abolir sua particularidade.

As dificuldades com a língua Portuguesa não se restringem aos estudantes da FAIN, nem somente àqueles alfabetizados em línguas indígenas – os desafios variam. Nas produções textuais, especificamente nos gêneros acadêmicos, considerando que muitos estão entrando em contato com a língua portuguesa e alguns gêneros pela primeira vez, embora complexo, os estudantes para os quais lecionei conseguem maior entrosamento com a escrita. Em relação à oralidade, na exposição de trabalhos, seminários, debates, há um nível de dificuldade maior, agravado pela timidez, especialmente entre os estudantes alfabetizados em alguma língua

indígena. Muitos dos meus alunos relatavam o medo de esquecer as palavras em português no momento da apresentação dos trabalhos e, conseqüentemente, ficavam nervosos.

As observações descritas vão ao encontro do diagnóstico realizado no início do semestre sobre a relação da expectativa *versus* desafios que proponho aos alunos indígenas. As expectativas *versus* desafios dos alunos variavam conforme a língua materna em que foram alfabetizados. Alguns pontos se assemelham, mas, para os L1/indígena, há preocupação maior com “aprender melhor o português”. A hipótese que tenho sobre essa preocupação em “falar melhor e certo o português” dos estudantes indígenas ‘bilíngues’ deriva de um ensino de língua pautado estritamente para regulação e correção (Britto, 2007), cujo objetivo é a correção formal da língua e a memorização de regras, privilegiando a “língua padrão” em detrimento das variedades linguísticas e a língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas, alimentando o preconceito e fortalecendo o mito do monolinguismo.

Em relação aos alfabetizados em LP, as maiores dificuldades relatadas dizem respeito à organização das ideias no texto escrito e a expressar-se publicamente.

Quadro 6 – Diagnóstico expectativa *versus* desafios FAIN

Alfabetizados Línguas Indígenas (L1/indígena)	Alfabetizados Língua Portuguesa (L1/português)
Falar, escrever e compreender melhor/o e certo o português*	Se expressar melhor em Língua portuguesa - Falar melhor em público - Produzir textos - Organizar as ideias na escrita
Expor trabalhos	Leitura Expor trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir desse diagnóstico, era possível estruturar a disciplina. Mesmo com a previsão de trabalhar os mesmos conteúdos, a metodologia era completamente diferente.

A concepção de linguagem que busco utilizar ao pensar o ensino de língua é a que compreende a linguagem como fenômeno social de interação, uma concepção sociointerativa da linguagem. De acordo com essa concepção, a linguagem é entendida como produto cultural, e o sujeito a internaliza e constitui-se como ser social.

A linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (Gerald, 1996, p. 18).

Os modelos pedagógicos de ensino de língua pautados nessa concepção buscam considerar fatores históricos e sociais, os quais formam a pessoa, bem como a língua em um processo de interação. Contrários a isso, os modelos pedagógicos de ensino de LP que se voltam para a transmissão das regras e aspectos gramaticais ensinados de formas isoladas, sem considerar os usos e os contextos coadunam com a visão normativista, tecnicista e dicotômica, desconsiderando as variedades linguísticas e a conexão dos sujeitos que interagem em situações reais de comunicação. “A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos” (Geraldi, 1996, p. 26).

Considerando a realidade sociolinguística apresentada, põe-se a tarefa complexa do docente. A opção por teorias e metodologias na elaboração de uma proposta de ensino implica ‘escolhas’ que refletirão para além do desenvolvimento linguístico, incidindo nos modos, usos e variação da língua nas mais diversas situações, na apropriação e ampliação dos conhecimentos sobre e na língua. Para além do ensino de LP, é imperativa a compreensão do fenômeno educacional da região, “explicando as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas” (Colares, 2011, p. 189). E, junto ao entendimento das especificidades e complexidades do processo histórico e social das populações indígenas e suas formas diferenciadas de contato, cultura, de usos da própria língua, de resistência e de luta (D’Angelis, 2012; 1997), é indispensável entender o presente desses povos indígenas.

Um dos aspectos mais importantes nesse entendimento foi a maneira como os assuntos eram trabalhados em sala de aula, na forma mais pausada na voz e nos retornos nas explicações, especialmente nas turmas de estudantes alfabetizados em línguas indígenas. Para além dos slides com os conteúdos estruturados, inicio minhas aulas pedindo que os discentes escrevam um memorial da sua relação com a língua portuguesa, para conhecê-los e entender como ocorreu ou tem ocorrido a aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo de sua vida.

Ademais, faço seleção de livros, contos e crônicas de autores diversos para leitura pública e gradualmente amplio essas leituras para livros mais complexos; utilizo inúmeros gêneros textuais orais e escritos, para leitura, escrita e reescrita de textos, exibição de curtas-metragens, filmes, dentre outras atividades que impulsionem a aprendizagem, a desenvoltura e a relação respeitosa com a língua portuguesa e com as demais línguas dos discentes.

Se, a princípio, os estudantes apresentam-se tímidos, com dificuldade de se comunicar, ao longo dos dois semestres, é possível vê-los ganhar autonomia e familiaridade com a língua. A FAIN, além de ser uma formação inicial com o intuito de minimizar os problemas

socioculturais e linguísticos, é um lugar de acolhimento, no qual povos diversos se encontram e suas diferenças não são um problema.

A experiência que obtive com outras turmas me fez reconhecer e compreender que, embora os indígenas apresentem desafios maiores com a oralidade, escrita e interpretação, a dificuldade com a língua se acentua entre os alfabetizados em alguma língua indígena – chega a ser preconceituoso afirmar que esse problema se limita a eles. Sendo uma professora indígena, vivenciei o movimento contrário, de ministrar aulas em turmas majoritariamente composta por não indígenas, e percebi que nas turmas para além da FAIN houve impacto bastante positivo e, um dos pontos mais significativos foi na reestruturação das disciplinas, cujas ementas estavam completamente desatualizadas, tanto em relação ao conteúdo como em referências. Não é incomum professores e alunos desconhecerem a diversidade étnica e linguística, tanto na universidade quanto na região.

No século XX, o discurso de extinção dos povos indígenas era comum, inclusive, ganhava força nos livros utilizados pelos estudantes em Santarém e municípios vizinhos. “Apenas de forma genérica ou folclórica a influência dos “índios” era citada na cidade de Santarém” (Silva e Vaz Filho, 2019, p. 110). A mudança ocorreu apenas pouco antes da virada do milênio, quando o movimento de autoafirmação se intensificou. Mas, é notável que o desconhecimento sobre os povos indígenas na região ainda seja realidade trivial.

Em uma das disciplinas ministradas “Línguas e culturas indígenas”, reorganizei toda a ementa e acrescentei literatura indígena. No currículo do curso de Letras da Ufopa, há apenas uma disciplina sobre a questão indígena, sendo necessária atualização, tanto nas referências quanto nos tópicos abordados. Uma disciplina de “Literatura Indígena” é indispensável, considerando que se trata de licenciatura com diferentes áreas de atuação. A literatura indígena é uma das possibilidades de conhecer a diversidade étnica, cultural, social, linguística, podendo ampliar a visão real sobre os povos indígenas no Brasil.

Pensando nisto, propus uma atividade de integração entre os estudantes indígenas da FAIN e Letras. A atividade consistia em uma roda de conversa sobre experiências acadêmicas, as realidades linguísticas e culturais, ressaltando que os alunos estavam em fases diferentes da universidade. A turma de Letras estava em fase final do curso, e os alunos da FAIN adentrando a universidade; alguns discentes da turma de Letras desconheciam a diversidade étnica na Ufopa, na região e no país; os alunos indígenas ingressantes, aos poucos, vão se familiarizando ao contexto acadêmico e urbano. Aos alunos de Letras, propus um relatório sobre a atividade; cada aluno formando uma dupla com um estudante indígena fariam uma entrevista com pontos focais da situação cultural, linguística, social, geográfica, como parte de um seminário da

disciplina. A atividade foi um sucesso, teve adesão da turma e possibilidade de organizarmos um projeto de extensão e ‘integração’, virando ponto de referência e reformulações para outras atividades de integração entre os discentes.

Além disso, como parte da disciplina, programei para que os discentes participassem do curso “A cartografia das línguas indígenas da Ufopa”¹⁸, coordenado pela docente da FAIN/IFII Marília Fernanda Pereira Leite. O curso tinha como objetivo “Combater o preconceito linguístico na Ufopa através da oferta de formação sobre a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas da instituição.” Essa atividade foi de extrema importância para universidade, sobretudo porque foi pensada para atender docentes, discentes e técnicos da Ufopa.

Como professora da FAIN e por ter trilhado meu percurso acadêmico nessa universidade, acompanhei praticamente todas as políticas de ações afirmativas para indígenas – de 2013 até os dias atuais – serem implementadas, ganharem forma e, algumas, retrocederem. Destaco como a FAIN tem impacto positivo na vida acadêmica dos indígenas e como me fez falta uma formação inicial como essa. Foi dando aula na FAIN que percebi o quanto é indispensável humanizar o processo de entrada desses estudantes.

Quando precisei lecionar em outros cursos, para alunos concluintes, maioria não indígena, fiquei bastante insegura. Entretanto, essa dupla experiência me enriquece como professora, amplia meu olhar sobre a diversidade de alunos. Do mesmo modo que os estudantes indígenas estão aprendendo o português e lidando com o novo contexto universitário e seus desafios, aos concluintes restam as angústias de encarar o futuro, muitos conhecendo parcialmente ou nada das existências dessa diversidade. Infelizmente, a escola ainda tem falhado no processo de conscientização histórica das crianças, mantendo no passado, como figuras folclóricas, os indígenas, e exaltando aqueles que deles foram seus algozes. Isto reverbera de forma significativa na vida adulta, na universidade e na manutenção de um pensamento dissociado da realidade presente não apenas sobre os povos indígenas, mas da construção desse país.

6.5 Da Escola à Universidade: É necessária uma Aldeia para um Indígena se Formar

¹⁸Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/curso-sobre-linguas-indigenas-na-ufopa/#:~:text=A%20modalidade%20%C3%A9%20presencial%3B%20o,07%2F2024%20%2D%2018h%20%C3%A0s%2021h>. Acesso em 12 dez. 2024.

Há, sem dúvida, uma teimosia em resistir nos povos que constituem a Amazônia, sobremaneira invisibilizados historicamente. Infelizmente, para parcela de brasileiros, há quem acredite que por cá onça passeia livremente pelas ruas. O que parece cômico carrega preconceito e desumanização com as populações que aqui vivem. A Amazônia não pode ser vista como floresta impenetrada, intocada e ocupada por animais e plantas, tampouco responsabilizá-la como “pulmão do mundo”. Fazer uma análise dissociada da complexidade da ocupação humana (Vaz Filho, 2010), que transforma e coabita a natureza e todas as suas formas a modificando é desumanizante, rotula-nos como incivilizados.

O certo é a complexidade da região. Os povos dessa região carregam consigo as contradições inerentes à condição humana e o impacto dos encontros e desencontros entre culturas que influenciaram quem somos e, especialmente, a manutenção da existência em meio às adversidades. Tudo isso não fica isolado nas aldeias, nas comunidades, nos quilombos. É interessante pensar que a cultura e a própria forma de falar a língua compõem e marcam nossa identidade (Britto, 2007), é parte de nós, da nossa história.

Ao chegarmos na universidade, não somos esvaziados, carregamos uma bagagem cultural, fruto das nossas relações e interações com o mundo. Isso não quer dizer que estamos prontos, pelo contrário, é justamente ser incompleto, inacabado que nos impulsiona a aprender mais, a buscar “ser alguém” – como trivialmente é proferido em nossa região. “Ser alguém” significa ser para além daquilo que se é, do que os mais velhos foram; é arriscar-se para além das fronteiras, é experimentar ultrapassá-las, ainda que isso custe a distância da família, da aldeia, por mais que isso esvazie a aldeia e, por vezes, a contrapartida seja incerta.

Estar na universidade como indígena é representar um povo, é coletivo. Longe das idealizações e romantizações que este ambiente reverbere em cada discente, é incontestável a confiança que cada povo nutre, no sentido profissional, político e social, para manter suas formas de vida, tanto quanto dar prosseguimento a novas formas de fortalecimento de seu próprio povo.

É unânime, entre os estudantes indígenas que buscam, a partir da universidade, mudar sua realidade e de suas aldeias mencionar o compromisso firmado com suas comunidades, “o retorno para as aldeias”. Estar neste ambiente é buscar caminhos para resolver as situações que vão aparecendo e exigindo nível de conhecimento para além dos que já circulam lá. O contato interétnico trouxe para os povos originários problemas incomuns e, à medida que a fronteira ocidental avança, formas de sobrevivência tiveram que ser incorporadas.

Então, surgem três movimentos: de manutenção e preservação da cultura e os cuidados estabelecidos para que não se percam ou fragilizem; a incorporação de novas formas e

conhecimentos, (podemos incluir os conhecimentos acadêmicos), que juntos aos que se têm possam impulsionar a proteção, preservação e a solução daquilo que surge como “problema novo”; por fim, a superação de uma visão de pureza étnica que, às vezes, nós, indígenas e, sobretudo, a sociedade não indígena reproduz recorrentemente. Formas e conhecimentos diferentes dos nossos são incorporados constantemente, contudo essa incorporação dos elementos precisa ser consciente e crítica.

Assim como é necessária uma aldeia para que uma criança seja educada, uma universidade é necessária para a formação acadêmica de um indígena. Ao entrarem nas universidades, os indígenas não se dedicam apenas a estudar, mas também em costurar políticas que dão suporte à sua luta. Os primeiros alunos indígenas, negros e quilombolas ao entrarem nessa universidade ajudaram a impulsionar as políticas de ações afirmativas; do mesmo modo, os professores indígenas têm igual responsabilidade; isso torna nossa estadia na universidade duplamente exigente.

Para além do trabalho docente, tive a oportunidade de participar de inúmeras comissões e grupos de trabalhos (GTs) com o objetivo de aperfeiçoar e fortalecer as políticas de ações afirmativas. Dentre as comissões que participei, destaco minha contribuição: Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Intercultural Indígena, vinculada ao IFII; GT da Política de Permanência Materna e Parentalidade da Ufopa; Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos Especiais Indígenas (PSEI) e Quilombola (PSEQ); Grupo de Trabalho para aperfeiçoamento da Formação Acadêmica Indígena (FAIN); GT responsável por elaborar propostas a serem submetidas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind); GT da Política Linguística da Ufopa.

Ser indígena não faz de mim mais conhecedora dos povos indígenas, tampouco especialista na questão indígena, considerando a extensão de assuntos que a compõem e pela própria diversidade de povos. Mas, é certo que minha trajetória como discente indígena, oriunda das políticas de ações afirmativas desta universidade, permitiu-me compreensão da realidade concreta dos estudantes, das dificuldades e dos possíveis caminhos para solução dos problemas. E foi essa inter-relação que estabeleci para dar forma às minhas aulas; com um olhar cauteloso ao passado para não reproduzir em meus alunos as violências que trivialmente pairam ainda sobre as salas de aula.

Ser aluno e ser professor são coisas bastante diferentes. O espaço acadêmico é cheio de nuances, requer um tempo para compreensão do papel, das responsabilidades e limitações que

nos cabe. Ser professor é desafiador, e ser uma jovem professora e pesquisadora ao mesmo tempo torna isso especialmente complexo. Quando destaquei que ser indígena não me fazia mais bem preparada, lecionar na FAIN foi um divisor de águas na minha vida profissional. Como encontrar os caminhos para um ensino de língua portuguesa acolhedor e com o nível de exigência que um estudante universitário precisa ter? O que de fato é essencial nesta fase? Por mais que eu quisesse apresentar aquilo que internalizei como “dar aula”, aquele é um espaço diferente e exigente. Especificamente na FAIN, ser indígena me fez assumir responsabilidade com rigor.

Saviani (1996, p. 74), citando Florestam Fernandes, destaca as superações das primeiras dificuldades no início da docência e a reciprocidade entre pesquisa e ensino:

Como o pesquisador, o professor precisa reduzir o conhecimento acumulado previamente ao que é essencial e, mais que o pesquisador, deve defrontar-se com o dever de expor tal conhecimento de modo claro, conciso e elegante (...). Ao atingir esse patamar, o ensino perdeu, para mim, o caráter de um 'fardo' e a relação com os estudantes passou a ser altamente provocativa e estimulante para o meu progresso teórico como sociólogo. (...) A fase inicial foi dura para mim e para os estudantes. Como todo professor jovem, eu não estava preparado para ensinar em cursos de graduação. Esses cursos, em nível introdutório, requerem professores de longo tirocínio, maduros no trato com a matéria e com o ensino.

Como professora indígena lecionando para indígena, acredito que uma linha tênue é produzida entre a pessoa indígena que sou e experienciei a mesma condição em que os estudantes estão tornando-me uma porta-voz e uma docente em amadurecimento, buscando articular as exigências da função, manter o essencial e o rigor nas aulas e, ao mesmo tempo, tornar o ensino e aprendizagem acolhedor e humanizador. “O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens” (Saviani, 1996, p. 71).

No texto de Saviani (1996), ao citar uma passagem dos escritos de Fernandes (1977) sobre a militância e o trabalho docente, o autor destaca uma passagem que representa os emaranhados desses dois papéis e os efeitos disso, em especial à militância.

Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros da infância e da juventude. (...) O meu estado de espírito fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a sua vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela época (p. 79).

Entender que terei que conviver com esse duplo papel que, se bem articulado, impulsiona o pensar e o agir, não apenas docente, mas de ser humano situado na história e parte

dela, o ver o outro e com ele ampliar a “leitura de/sobre mundo” e as possibilidades de transformação: isto me fortaleceu como professora indígena, como pesquisadora e como ser humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o espaço e tempo que a escola ocupa dentro das aldeias e os modos como se inter-relacionam escola-território; escola-política; escola-identidade; escola-conhecimento é indispensável para compreensão da EEI no Brasil. Tais aspectos estão presentes nos trabalhos acadêmicos ou nos discursos de lideranças e ativista, causando, por vezes, simplismos ou redundâncias que camuflam os desafios concretos.

A partir da leitura cuidadosa do levantamento de produções que realizamos do campo da educação escolar indígena brasileira, até o momento, sejam esses de autoria indígena ou não – indígena, não há negação, por parte dos indígenas sejam escrevendo ou colaborando com pesquisas de não - indígenas, da presença da escola dentro de seus territórios, mesmo com todos os desafios e tensões que a instituição provoca no cerne das aldeias. Há, por exemplo, a resistência de algumas aldeias Guarani, “em aderir à educação escolar, pois é uma possibilidade concreta de se exporem a um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elege a escola como espaço e tempo únicos de educação (Bergamaschi, 2007, p.201).

Há, de certo, intensas críticas e denúncias aos *modus operandi* da instituição, e toda a burocratização difundida pelas secretarias de educação – extensão do Estado – que se impõe dentro dos territórios, ligadas diretamente à insatisfação da inaplicabilidade das leis e, interno aos territórios, ao papel e função da escola: O que ensinar? O que fortalecer? Além disso, há buscas por mudanças nos modos de fazer a escola. Para alguns povos é essencial que suas crianças sejam alfabetizadas em suas línguas maternas e, posteriormente aprendam o português (Alvares, 2011); outros povos mantêm-se seriamente desconfiados quanto o ensino dos conhecimentos tradicionais no contexto escolar (Benites, 2009; Alvares, 2011).

Sobre essa questão Baniwa (2013), defende que a educação das pessoas, tradicionalmente entre os povos indígenas é de responsabilidade da aldeia, acrescenta que “muitas formas de ensinamento ou mesmo muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser de domínio público em uma sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena” (p.8). Ademais, Luciano (2013) destaca as limitações e contradições da dupla missão atribuída à escola indígena:

Em geral as escolas indígenas têm se esforçado para atender essa dupla missão, mas enfrentam sérias limitações e contradições internas geradas a partir da falta de clareza não do que se quer, mas do como fazer para se alcançar os resultados desejados. Um exemplo claro da limitação é querer que a escola indígena, seguindo o mesmo modelo organizativo da escola não

indígena em termos de tempo, espaço e estrutura curricular, atender as duas perspectivas ao mesmo tempo. Se 200 dias letivos por ano e três anos de ensino médio já são considerados poucos para o que se pretende transmitir aos alunos dos conhecimentos técnico-científicos, imagina quando a isso se acrescenta com a mesma importância e tempo, a transmissão de conhecimentos tradicionais. Nessa tentativa, muitas escolas indígenas têm se transformado em escolas híbridas e igualmente limitadas, do ponto de vista de sua eficácia em dar respostas e gerar resultados esperados pelas comunidades indígenas que é formar cidadãos indígenas capazes de conviver e contribuir tanto com o seu mundo étnico-cultural próprio quanto com e no mundo do branco. Além disso, há o problema pouco refletido que é a transferência da responsabilidade pela educação das pessoas, que tradicionalmente entre os povos indígenas é de responsabilidade da família, dos mais velhos e da comunidade para a escola, sabendo-se que muitas formas de ensinamento ou mesmo muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser de domínio público em uma sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena (p. 350).

A partir de nossas análises observamos que as produções propõem EEI de forma diversificada tendo como cerne palavras centrais recorrentes, por exemplo: “fortalecimento”, “resgate cultural”, “valorização e manutenção da cultura”, “espaço de relação entre as culturas e conhecimentos” entendendo a educação escolar como impulsionadora das identidades, culturas e conhecimentos indígenas. Por outro lado, há a visão da ‘escola’ como armadilha, vilã que pode enfraquecer os conhecimentos indígenas. Sobre o conceito de educação indígena (EI), há um certo consenso nas proposições, além da manutenção da dicotomia EEI *versus* EI, colocada como processos diferentes, por vezes, confundidos.

Em relação ao diálogo entre a cultura indígena e ocidental, quando mencionado nas produções, é apresentada como estratégia de sobrevivência e manutenção para os povos indígenas, também há proposições que defendem que a transmissão dos conhecimentos tradicionais, da cultura, dos valores, os modos de ser de cada povo é função da aldeia e da família não da escola. Além das dicotomias também manifestadas, especialmente, universal *versus* tradicional. A interculturalidade é utilizada como o principal conceito de encontro e desencontro ‘entre mundos’, tomado como harmonioso, idealizado, mas, também, há proposições sobre as tensões e complexidades dessa articulação cultural. Há uma lacuna sobre o assunto, sendo necessária a ampliação científica sobre essa questão, pois ainda está posta de maneira fragmentada e superficial, apresentado como uma parte, um complemento nas produções, com raras exceções essa questão é tomada com profundidade.

A escola em terras brasileiras, coincide com o processo de colonização. A escola foi trazida de fora para dentro das aldeias, no entanto, traz no seu cerne características típicas das sociedades europeias, seu lugar de origem. Apesar das contradições da escola, é fato que esta, hoje, tem impulsionado o debate de uma educação escolar diferenciada, ainda que predomine

incertezas, é tentando pensar uma educação que esteja em consonância com a realidade de cada povo. És a complexidade e os cuidados nos modos como definimos e criticamos a educação escolar indígena, da teoria à prática, o debate sobre EEI está em plena ascensão. Se, de um lado corre-se o risco de ser generalista, por outro, a relativização da questão também não ajuda. É imprescindível situarmos a complexidade da EEI, para encontrarmos o caminho para uma educação escolar que além de estar em consonância com o povo, também esteja comprometida com a formação das pessoas, no sentido integral.

A escola não pode perder a dimensão de ser entendida como impulsionadora do desenvolvimento humano, ainda que não haja um padrão de escola indígena, pois, não há como fazer isso, não podemos manter uma postura etnocêntrica e sair apontando certo e errado no modelo de escola que os povos indígenas desejam, antes de tudo, é necessário conhecimento prévio de cada povo para compreender suas demandas, seus projetos políticos pedagógicos e societários. É legítimo reconhecer a luta e os esforços para alcançar um modelo de escola que os povos indígenas possam vislumbrar futuros e sonhos, sejam dentro o fora de suas aldeias.

Pensar uma escola indígena não é uma tarefa simples, e tampouco acatar modismos pedagógicos, receitas que isentem da crítica e da tarefa de refletir não apenas o papel da escola em território indígena, mas o papel de cada funcionário e aluno dessa escola, especialmente por ser a geração que prosseguirá nossas tradições, valores, línguas, costumes. Se queremos que isso funcione de forma efetiva, temos responsabilidades de pensar uma educação escolar que potencialize a consciência, a emancipação, a formação de pessoas críticas e engajadas na busca por um mundo mais justo e solidário.

7.1 “Porto de Passagem”

Na nossa cultura, o estudo ainda não é visto como trabalho, pesquisadores (mestrando e doutorando) não é reconhecido como trabalhador, afinal, não temos direitos e nem garantias trabalhistas. Sempre que converso com pós-graduandos indígenas, quilombolas, negros, ribeirinhos, sobre ocupar espaços na universidade, é unânime a sensação de não-pertencimento, de estar sempre em uma maratona, sempre atrasado, tentando compensar e lutar contra o tempo, as condições objetivas e as lacunas no processo formativo. Por outro lado, em nossas casas a concentração e ‘isolamento’ para o estudo e consequentemente ‘o cansaço mental’ é incompreendido, dado como desocupação. A tarefa de estudar é exigente, difícil e demorada.

Penso que isso deriva de uma imagem cristalizada e quase mítica do cientista/pesquisador, do intelectual, criada culturalmente e academicamente, como se a ocupação desses espaços fosse reservada a um certo público, como se todos nascessem aptos e prontos a escrever cientificamente. Ademais, é indispensável combater o discurso e a ideia da individualidade nos espaços acadêmicos, pesquisar e estudar envolve coletividade. Algumas perguntas também são cabíveis ao alcançarmos esses espaços. Quem é considerado intelectual, cientista e pesquisador nessa sociedade? Quem pode usufruir do privilégio de apenas estudar, de fato? Quem ocupa os espaços da produção do conhecimento no Brasil?

Tais questões impactam diretamente no processo formativo, o tempo não é o mesmo para quem estuda e trabalha, as condições objetivas e subjetivas são desiguais. As dificuldades na pós-graduação existem, sabemos que é um processo difícil, mas tendem a se intensificar com os fatores mencionados, tornando ainda mais complexo.

Durante os dois primeiros anos de doutorado, fui bolsista, podia me dedicar exclusivamente à pesquisa, minha produção e participação eram consistentes. Depois da qualificação (2023), mais precisamente, após ser aprovada para professora substituta precisei conciliar trabalho, estudo e tantas outras funções, alterando totalmente minha rotina. A oportunidade de lecionar foi um divisor de águas em minha vida, me transformou quanto profissional e ser humano, além do impacto positivo financeiramente. De 2023 a início do ano vigente, atuando como professora substituta, fiz muitas coisas, como já destaquei na seção 6. Ao mesmo tempo que isso me alavancava como professora, meu tempo de estudo e pesquisa foram encurtando. Nesse ínterim, em dezembro de 2024, foi aberto concurso para docente e obtive aprovação.

Minhas expectativas iniciais, os modos como quis realizar e estruturar a pesquisa, foram frustradas. Passei por um longo processo de aceitação e humildade para entender que esse texto precisava ser concluído, ainda que não correspondesse ao que havia planejado. Não temos uma resposta, buscamos trazer questões para problematizar de forma consistente aquilo que parece absoluto dentro do campo. Identificamos uma lacuna no campo que precisa de tempo e estudos para apresentarmos respostas, que é sobre a relação entre as culturas indígenas e ocidental dentro da educação escolar indígena. A questão é tensa, difícil de ser colocada e analisada, o esforço de sintetizar tal ideia, ainda que frágil nesta tese, impulsiona que mais estudos venham a ser realizados.

Há muitas perguntas, lacunas, pouquíssimas respostas, o que significa que há muito estudo pela frente, muito o que fazer. Parafraseando João Wanderley Geraldi, nossa tese é um “porto de passagem”. Para prosseguirmos viagem, está em andamento um projeto de pesquisa

derivado desta tese com foco na compreensão dos modos como a educação escolar indígena, especialmente, a relação entre as culturas acontece/desenvolve na região baixo Tapajós.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, v. 15, n. 1, 2011.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. Escola, pensamento indígena e pensamento ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena. **Espaço Ameríndio**, v. 3, n. 2, p. 59-59, 2009.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 2013.
- BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas**. Tonico Benites. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS. Dissertação, Rio de Janeiro, 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guaraní. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 197-213, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 391-403, 2017.
- BRITO, Edson Machado. Os Karipuna do Amapá e os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo. **Revista Nanduty**, v. 3, n. 3, p. 65-83, 2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edneuz Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiana Maria. Conhecimento e formação nas IES periférica: perfil do aluno novo da educação superior. **Avaliação**. Campinas. Sorocaba, SP. V.13.Nº3, p.777-789, nov. 2008.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.
- BRITTO, Luiz Percival Leme; COLARES, Anselmo Alencar. Ética na pesquisa em educação – A que se destina? **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1-19, 2023.
- BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 639-662, 2011.
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, 2012.

COLARES, Anselmo Alencar. Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira. **ANPAE**, v. 11, 2014.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 43e, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar. Conferência a educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, p. 17-33, 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, 2022.

COHN, Clarice; DE SANTANA, José Valdir Jesus. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 61–86, 2016.

COSTA, Guilherme Luiz Pereira; SILVA, José Alberto; COSTA, Ana Maria Moraes. Coisa de índio: Educação Escolar Indígena no Catu dos Eleotérios- RN. **Mosaico**. v.12, n.18, p.200-221, 2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/2010**. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf> Acesso em: 11 jun. 2023.

COSTA, Guilherme Luiz Pereira; SILVA, José Alberto; COSTA, Ana Maria Moraes. Coisa de índio: Educação Escolar Indígena no Catu dos Eleotérios- RN. **Mosaico**, v. 12, n. 18, p. 200-221, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: **Curt Nimuendajú**, 2012.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral? Campinas, SP: **Curt Nimuendajú**, 2007.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavašin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 632-641, 2014.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESTEVES, Marcella Gomes. **O problema da linguagem no ensino de geografia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

FAUSTINO, Rosangela Celia. Teoria Histórico-cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 70-84, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello; SCHÄFER, Abraão Nilo Givago. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. *In: Simpósio Brasileiro, Congresso Luso-Brasileiro, Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, XXIII, V, I.* 2007.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal; VASCONCELOS, Lucas Soares de; CASTRO, Taciara Soares. Alunos indígenas na universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

FERREIRA, Bruno. **O papel da escola nas comunidades Kaingang.** Tese de Doutorado, Rio Grande do Sul, 2020.

FERREIRA, Bruno. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 83-100, 2019.

FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179/180, p. 181, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). Dicionário da educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 267-274, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: **Mercados de Letras**, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, Gisele Silva. **Quando mais é menos, e menos é nada: o problema do letramento e a educação escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2023.

GHANEM, Elie; PELLEGRINI, Diana; COLMAN, Rosa Sebastiana. Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em Escolas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, p. 223-254, 2022.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar Longe Porque o Futuro é Longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Aberto, Brasília**, v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, v. 24, p. 69-80, 2013.

HARPER, B; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola: Desigualdade, domesticação e algumas saídas.** Editora Brasiliense, 1987.

HELLER, Agnes. A estrutura da vida cotidiana. *In: Cotidiano e história*. São Paulo: Paz e Terra, p. 31-63, 2004.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, v. 63, 1994.

KAHN, Marina. Educação indígena» versus «educação para índios»: Sim, a discussão deve continuar. **Aberto**, Brasília, ano v, 14, p. 137-144, 1994.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI. Brasília, n.2, p. 141-155, 2004.

LEITE, Marília Fernanda Pereira. **Da promoção da cartografia das línguas indígenas na universidade à construção de diretrizes para uma política linguística institucional multilíngue**. Tese de Doutorado, Belém, 2025.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. E um pé no Mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil 2. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 195-212, 2010.

LEONTIEV, Alexei. **O homem e a cultura**. O Desenvolvimento do Psiquismo. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto civilizatório burguês *versus* práxis emancipadoras. **Revista USP**, n. 127, p. 11-26, 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro, Tese de Doutorado, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, p. 11-37, 2006.

MAINARDI, C. O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera-SP, **Revista Pós em Ciências Sociais**. v. 7, n. 14, p.45-58, 2010

MATTA, Amanda Aliende. **Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil**. Dissertação de Mestrado, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, p. 253-262, 2020.

MEIRELES, Jose Manuel Ribeiro. Experiências referenciais da Educação escolar indígena brasileira. **Wamon-Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM**, v. 6, n. 1, p. 143-156, 2021.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. “Educação indígena na escola”. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dezembro/1999.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2020.

MENEZES, Gustavo Hamilton. Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.2, n.2, p. 123-144, 2005

MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 03, p. 2161-2181, 2019.

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos Revista Científica**, n. 54, 2020.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, p. 118-133, 2000.

MUBARAC SOMBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte; BETIOL, Celia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Póiesis-Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, v.11, n. 19, p. 58-75, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global Editora, 2015.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62, p. 373-389, 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Antropologia e educação: experiências implicadas de pesquisas na educação escolar indígena. **Avá. Revista de Antropologia**, v. 33, p. 123-140, 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro. “Educação Escolar Indígena: Entre os Limites e os Limiares da Inclusão/Exclusão”. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, p.73-82, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão popular, São Paulo, 2011.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena Guarani numa escola, para quê?** São Paulo: Curt Nimuendajú, 2009.

OIT. **Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 1989. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htmnode/513> Acesso em: 18 jun. 2023.

ORLANDI, Luiz Benedicto L. Apontamentos sobre pesquisa em educação. **Cadernos do IFCH UNICAMP**, 1983.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. As margens do Estado e as contradições da educação escolar indígena em Roraima. **Revista Norte Científico**, v. 15, n. 1, p. 26-48, 2020.

PACHECO, Lucilene dos Santos. Intercultural, Bilingue e Deferenciado: trançados entre o RCNEI e Educação Escolar Indígena. **ANPAE**, 2011.

PÉREZ, Andrea Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 227-244, 2007.

PEREIRA, Verônica Mendes; GOMES, Ana Maria Rabelo. A produção e a circulação da cultura pelas fronteiras da escola indígena Xakriabá. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de linguagem**, v. 3, n. 2, p. 234-246, 2013.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010–2015)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2017.

REPETTO, Maxim. Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos e Debates**, v. 2, n. 22, 2012.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 396-422, 2018.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium – a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró**. Tese de doutorado. Campinas, SP: 2016.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e cultura**, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

SANTANA, Tiago Aquino Silva de. **Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2019.

SANTANA, Pedro Abelardo de; NASCIMENTO SILVA, Marina do. Uma escola indígena no alto sertão de Alagoas: Reflexões sobre sua história e o ensino diferenciado (2008-2018). **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 160-185, 2020.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Fazer escola e estar na cultura: o caso dos Tupinambá de Olivença, Bahia. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 7, n. 1, p. 250-277, 2018.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 18, 2010.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Editora Movimento, 1975.

SANTOS, Mávera Teixeira; REPETTO, Maxim. Educação escolar indígena: uma reflexão a partir da experiência na Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi, Terra indígena Serra da Moça, Boa Vista/RR. **Articulando e Construindo Saberes**, v. 5, 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórica-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45, p. 422-590, set. /dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos avançados**, v. 10, p. 71-87, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-725, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade Contemporânea: desafios a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Faz Ciência** [S. l.], v. 12, n. 16, p. 13, 2000.

SECCHI, Darci; PRATES, Elen Luci. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista pedagógica**, v. 17, n. 34, p. 117-132, 2015.

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). Ética e pesquisa em educação: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: **ANPEd**, 2021. p. 20-30.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Aberto**, p. 38-53, 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias; BONIN, Iara Tatiana. Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas, Manaus/AM**, v. 2, n. 2/1, p. 133-150, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001, p.44-70.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 49-68, 2014.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; SILVA, Sâmela Ramos da. O Nheengatu no rio Tapajós: revitalização linguística e resistência política. *In*: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 107-122.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no ensino superior. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 79-98, 2019.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica de Povos Indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia**. Salvador, BA: Tese de doutorado, 2010.

APÊNDICE A

QUADRO GERAL: O QUE AS PRODUÇÕES APRESENTAM A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA INDÍGENA E CULTURA OCIDENTAL NA ESCOLA?

ARTIGO (ART.)	O QUE SE DIZ SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS CULTURAS NA ESCOLA?
ART. 2	Se para muitos antropólogos e estudiosos da questão indígena, a chegada da escola em tais contextos pode trazer perigos à educação tradicional, aos modos próprios de transmissão de conhecimento, é verdade, também, que em muitos desses contextos a escola tem servido para produzir “conhecimento tradicional”, mesmo que com aspas, um conhecimento objetificado, Também é certo que, em muitas situações, os discursos relacionados aos conhecimentos tradicionais e à educação tradicional têm sido elaborados a partir do que o Estado normatizou como sendo educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural (p. 71-72).
ART. 3	A escola começa a se tornar um problema para os indígenas quando não corresponde à comunidade e à autoafirmação cultural e política do seu povo. Segundo Paes, quando a escola indígena se propõe a trabalhar conteúdo da própria cultura do povo dentro da sala de aula, esta está “dizendo” que a comunidade é incapaz de cumprir o seu papel, o de transmitir a cultura ou de educar o novo ser na sociedade. Segundo os próprios indígenas, a escola tem que ensinar às crianças “as coisas do branco, pois as coisas de índio elas aprendem com a família e a comunidade”. O conhecimento “de fora”, da sociedade envolvente dominante, ao entrar em contato com os indígenas assume uma nova característica para esses, ou seja, é algo que deve ser compreendido e dominado. E é assim, conforme diz Paes, que esse conhecimento “de fora” passou a se efetivar como único modo de sobrevivência e manutenção para os povos indígenas (p. 8).
ART. 5	Acreditamos residir aqui uma importante questão para a educação escolar indígena uma vez que ideias baseadas no que expõe a epistemologia genética tem defendido que o aprendizado dos conceitos científicos ocasiona o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas <u>acusando assim, a escola de ser uma das maiores responsáveis pela destruição dos conhecimentos tradicionais e línguas nativas. Em consonância, defendem que o conhecimento a ser ensinado, quando for o caso, deve ser aquele proveniente do próprio grupo cultural, de uma determinada etnia e mais específico ainda, de um grupo que vive em uma Terra Indígena, ou seja, a escola deve ensinar os conceitos cotidianos.</u> Nestas explicações os conceitos científicos ao serem apropriados pelas crianças ocasionariam o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas, pois se constituiriam em seu lugar. A autora apresenta exemplos, a saber: Uma afirmação que nos parece bem elucidativa: “<i>Nós temos que ter um conhecimento de branco para que nossa cultura não morra</i>” (Fala do Professor indígena Daniel Kuaray, de Biguaçu-SC, em mesa redonda do III Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná realizado na UFPR em 2011. Com esta e outras afirmações semelhantes, os indígenas demonstram reconhecer por meio de suas sabedorias que os conhecimentos científicos potencializarão os conhecimentos culturais e não os destruirão. Outra expressão “<i>Na cultura Guarani a criança aprende brincando</i>” proferida pelo professor indígena Teodoro Tupã Alves na mesa redonda <i>Articulação da Educação Escolar Indígena – da educação infantil à pós-graduação</i>, no mesmo Evento, evidencia o entendimento indígena sobre a importância do brincar para a criança que vai ao encontro dos postulados da teoria Histórico Cultural (p. 75).

ART. 8	<u>Os Maxakali trabalham em suas escolas com os conteúdos da própria cultura, principalmente, da sua cosmologia e vida ritual, mas também de suas práticas cotidianas e dos conhecimentos acerca do seu meio ambiente e das transformações sofridas com a sua devastação e a partir do contato. Consideram de fundamental importância que suas crianças sejam formadas dentro dos valores e conhecimentos da sua própria cultura. Porém é dentro do registro de uma instituição estrangeira que tentam fazê-lo. Considero este processo como uma reinterpretação cultural (p. 63).</u> Nas escolas, os processos de transmissão do saber tradicional estão na verdade, sendo intensificado e formalizado de nova maneira. Essas “aulas” são extremamente valorizadas pelos Maxakali, que as apresentam para nós como a “<i>verdadeira escola Maxakali</i>”, em oposição às aulas de alfabetização em Maxakali. Suas crianças, dizem com orgulho, agora estão muito mais “sabidas” – dominam melhor os conhecimentos sagrados. Nos anos que se seguiram, podemos notar que essa tendência se tornou ainda mais acentuada (p. 71-72). O conteúdo dos ensinamentos dos xamãs é do conhecimento geral, mas as formas dessa transmissão anteriormente, eram do domínio privado. <u>É, exatamente, a socialização dessas formas de transmissão de conhecimento tradicional, através da dimensão escolar, que os Maxakali consideram como o maior valor conseguido através da escola. Essa seria uma de suas principais conquistas para as crianças, de acordo com eles (p. 74-75).</u>
ART. 9	A cosmologia dos povos indígenas não é estática, tampouco essencialista e pura, pois, como todas as sociedades, os Guarani também se modificam, como todas as sociedades, os Guarani também se modificam, se reinventam a todo o momento e saberão se reinventar diante de novos acontecimentos, entre eles a escola, como já estão fazendo. Contudo, temos que reconhecer o poder homogeneizador da instituição escolar, especialmente no que tange a instaurar tempos e espaços únicos, igualmente impondo saberes ocidentais como verdades absolutas. <u>É com isso que se preocupam os Guarani, diante da possibilidade de terem sua forma tradicional de educação fragilizada, desvalorizada, pois a entendem como integral e integrada ao seu modo de ser composta por um conjunto de preceitos e práticas responsáveis pela constituição da pessoa Guarani (p. 201- 202).</u>
ART.10	A escola onde os conteúdos escolares universais e locais sejam permanentemente reavaliados face às necessidades do próprio coletivo ao qual se destina, e onde os métodos de ensino estimulem a criatividade de alunos e professores, favorecendo o diálogo interrelacional com os conhecimentos historicamente produzidos. Assim, aumentam as chances para que a escola possa garantir a apropriação de conteúdos significativos para a comunidade na qual se situa, sem que isto represente isolamento, fragmentação ou fortalecimento de guetos que, por vezes, se apresentam como sinônimos de educação diferenciada (p. 11).
ART. 13	No entanto, por mais que esses agentes (membros da ANAI, CESBA, CTI) promovam discursos de que essas escolas devam ser autônomas, respeitando o saber e o desejo local, esses agentes estão sempre influenciando o que os indígenas pensam sobre sua própria escola. Mas o que pode ser uma contradição é, na verdade, uma atitude política que visa garantir o direito dos índios. Qualquer contato entre duas culturas gera necessariamente uma troca, um intercâmbio, uma mútua influência. Assim, como não há possibilidade de haver um auxílio aos professores indígenas que seja totalmente neutro, é importante que isso seja feito em prol de uma causa. Esses agentes não inventaram esses discursos baseados em seus próprios interesses, mas sim na reflexão sobre como a escola indígena foi usada para tornar o índio “civilizado”, quando, na verdade, ela deve ser usada de acordo com os interesses de cada etnia. Afinal, esse também é o desejo dos índios: uma educação que possa transformar e melhorar suas condições de vida! (p. 76).

ART. 15	Pensando no fortalecimento e valorização da Cultura Indígena Potiguar, a escola estadual indígena de ensino fundamental e médio Pedro Poti agrega em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) elementos que buscam promover o encontro entre os saberes da tradição partilhados pelas experiências dos anciãos repassadas pelos seus ancestrais, as quais acontecem na tradição oral e os conhecimentos históricos disciplinarmente formalizados pelos professores (p. 110).
ART. 16	Acreditamos que se faz necessário pensar sobre a importância e do lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados (p. 90). Existem conteúdos, “saberes”, modalidades de experiências que emergem da tradição, que não dizem respeito à escola (D’Angelis, 1999) e, nesse sentido, não podem ser tratados no espaço/tempo do contexto escolar, numa tentativa de “escolarizar” tais saberes/ experiências (p. 91). Se por um lado o discurso da educação intercultural prega a necessidade da convivência e do diálogo entre os “conhecimentos de tradição indígena” e os “conhecimentos advindos do saber não índio”, o que parece é que o <i>Outro não índio</i>, nesse processo de <i>relação intercultural</i>, ainda se apresenta como um <i>outro ameaçador</i> e, a estratégia encontrada como forma de <i>neutralizar o poder</i> desse outro não índio, como também seus espaços de produção de saberes não diferenciados, é recorrer (ao menos no discurso), aos modos de educação a partir dos valores da tradição (p. 95).
ART. 17	Se faz necessário compreender que para as sociedades ocidentais a escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa, aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho. Dessa forma <u>a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental</u>. A hierarquia de importância dos conteúdos ministrados produz uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais (p. 399). A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que esta pessoa irá ocupar. Como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios desse tipo de sociedade. Na escola a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. Quais conhecimentos entram na escola? O que é considerado relevante? Quais disciplinas são mais valorizadas? Esta ordem das disciplinas escolares também produz, em nossa cultura, uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais. Portanto o exame geral universal implica dizer que o desejo último é a integração das populações indígenas na sociedade capitalista ocidental. Os povos indígenas vêm buscando dar outro rosto as escolas, modificando-a a partir da prática e buscando amparo na legislação (p. 402).
ART. 18	A partir das questões apontadas, considera-se que, no âmbito da PHC as escolas indígenas possuem uma certa vantagem sobre as escolas que em geral são frequentadas pela classe trabalhadora não indígena, uma vez que, passadas aquelas fases de imposição de um modelo

	estabelecido pelo colonizador externo e pelos colonizadores nacionais, vem se construindo em outros moldes, mesmo que ainda de forma lenta e com grandes carências, como se constatou com relação a escola indígena da aldeia-Munduruku de Bragança. Mesmo assim, verifica-se que está em curso um processo de aperfeiçoamento de suas práticas com a incorporação das contribuições oriundas das reflexões críticas do campo pedagógico. Deste movimento acredita-se que surja uma escola onde os conteúdos escolares universais e locais sejam permanentemente reavaliados face às necessidades do próprio coletivo ao qual se destina, e onde os métodos de ensino estimulem a criatividade de alunos e professores, favorecendo o diálogo interrelacional com os conhecimentos historicamente produzidos. Assim, aumentam as chances para que a escola possa garantir a apropriação de conteúdos significativos para a comunidade na qual se situa, sem que isto represente isolamento, fragmentação ou fortalecimento de guetos que, por vezes, se apresentam como sinônimos de educação diferenciada (p. 20).
ART. 19	Mas a escola diferenciada deve também produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas. De novo, nada claro, tudo a definir. Colocando em contato duas culturas diversas, a escola não simplesmente faz dialogar com os conhecimentos diferenciados sobre o mundo, como conteúdos – ela se vê entre duas formas de conhecimento diferentes, que partem de outros preceitos, definições e modalidades de formulação. Para explicá-lo, recorro aqui a um exemplo de uma formulação recente e de muito impacto nos estudos que buscam compreender as cosmologias e sociedades indígenas, o chamado perspectivismo ameríndio (p. 491-492). as questões que se colocam são de como fazer convergir dois mundos e dois modos de apreendê-lo e transmitir os conhecimentos sobre ele em um mesmo ambiente e de modo igualitário (p. 505). A resposta contemporânea aos desafios de fazer dialogar com o aprendizado escolar com formas outras de conhecer e aprender ou, novamente, a “educação escolar indígena” e a “educação indígena”, tem jogado aos índios a responsabilidade de resolvê-los. Não há dúvida de que serão os professores indígenas, aqueles que dominam sua língua e cultura, os que melhor terão condições de, na prática, fazer dialogar com esses dois mundos. Não há dúvida, também, que há uma diversidade de projetos de construção curricular e formação de especialistas indígenas que trazem boas pistas e bons resultados nesse sentido. Porém, como já dizia acima, se o desafio nas salas de aula das aldeias tem sido enfrentado, na implantação de escolas diferenciadas, por esses professores indígenas, sua formação contínua nas mãos de especialistas não-indígenas, tradutores de uma forma de ensino e conhecimento do mundo. É certo que, no mínimo no médio prazo, não há solução alternativa, e que há uma diversidade de projetos bons e bem-intencionados. O que se aponta aqui, porém, é que não basta boas intenções: devemos cuidar para que, parafraseando Silva e Salanova (2001), não nos tornemos legisladores de um conhecimento e de formas de conhecer e aprender, que não são nossos (p. 506 -507). Os desafios trazidos pela escola vêm como um aspecto de um desafio que o antecede e excede, o de viver no mundo contemporâneo e conviver com aqueles, nós, a quem cada vez menos podem desconhecer e recusar. Para aqueles que intencionam auxiliá-los nesse percurso, o desafio é o de efetivamente descer do pedestal e dar espaço para que, quem sabe, modelos inauditos e surpreendentes de escolas sejam possíveis. Isso significa fazer algo que se tem nos apresentados, ao longo da história, muito difícil, quase impossível: admitir que outros conhecimentos falam do mundo tão bem como os nossos e que outras formas de conhecer são tão boas, e eficazes, quanto as nossas. Admitir que a escola incorpore perspectivismos e relatos levados a sério sobre xamanismos e relações efetivamente sociais com animais; que, em alguns lugares, se aprende com os ouvidos e os olhos e se guarda o que foi aprendido no coração; que a interação dos e com os alunos em sala de aula possa ser ruidosa e descentrada; que o futuro

	possa afetar o passado; que há várias versões, tão legítimas e completas quanto, para a mesma história; e certamente muitas coisas mais. Isso tudo, sem separar conteúdos e conhecimentos, deixando de lado uma tendência frequente de, por exemplo, começar a aula com relatos de “geografia indígena” para depois ensinar a “geografia”, assim, não adjetivada. É fazer convergir, e dialogar, conhecimentos e mundos, em pé de igualdade. Como sugerimos acima, isso só será realizado se os preceitos por trás dessa construção de conhecimento sejam relativizados e explicitados, tornando possível entender por que, para uns, o tempo não volta atrás e o passado faz o futuro, enquanto, para outros, o futuro afeta o passado – e que ambas as proposições são legítimas, cada qual em seu contexto (p. 508).
ART. 20	Como sabem os antropólogos, mas não necessariamente outros profissionais que atuam na formação de professores, o conhecimento indígena não está dado, ele precisa ser sistematizado e formalizado para que possa ser trabalhado como conhecimento escolar (Gallois, 2005). O que se percebe, em muitos materiais didáticos publicados sob a chancela do diferenciado, é uma simplificação de fórmulas, estratégias cognitivas, lógicas culturais e formas de organização do conhecimento que pouco contribui para sua continuidade e valorização no ambiente escolar (p. 75).
ART. 21	A escola tem sido entendida como o lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios de cada cultura e os novos conhecimentos, advindos do contato intercultural, poderão se articular. O espaço escolar poder ser também uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, favorecendo o diálogo interétnico, o confronto de diferentes lógicas, projetos e perspectivas e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (p. 7).
ART. 24	Uma questão inquietante é pensar um currículo com teoria: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas para uma realidade de povos indígenas. Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento ou saber é considerado importante para fazer parte do Currículo? Sobre esta Identidade, a escola é progressivamente assumida pelos índios em seu movimento de autoafirmação pela autodeterminação de construir parâmetros de educação baseados a partir do que pensam, querem e desejam para as escolas indígenas. E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve articular-se são os currículos. Constituindo, assim, uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes, em parte “desconhecidos” em virtude da ‘seleção dos conteúdos’, o que deve ou não ser ensinado. Neste sentido, o processo de reafirmação de identidade é também Currículo escolar, que no paradigma da sociedade dominante funciona como regulação social e poder (p. 6).
ART. 25	Os professores têm buscado a melhor maneira de trabalhar com essas disciplinas, baseando-se muito na vivência da comunidade, assim, procurando criar um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os chamados científicos. Isso não é uma tarefa muito fácil, mas é possível. A escola muitas vezes tem trabalhado com projetos e isso facilita uma maior aproximação dos professores dos conhecimentos Kaingang (p. 98). Penso que a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre as disciplinas, do estudo e pesquisa de temas da realidade das crianças e de sua comunidade, têm ou pode proporcionar adequações metodológicas, didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em especial, aos modos próprios de transmissão dos saberes tradicionais numa relação horizontal com os conhecimentos ocidentais (p. 98). Os locais de transmissão dos conhecimentos Kaingang estão aos poucos sendo reconhecidos pela escola e pelos professores, pois há um reconhecimento que a escola não é o único espaço

	de construção/transmissão de conhecimento e sim, mais um entre os Kaingang. Se há tempos atrás isso era atribuído somente à escola, com o passar do tempo os Kaingang vão se dando conta que são portadores de muitas sabedorias que estão em locais como a mata, o rio, a casa, o fogo, nos rituais de morte e tantos outros presentes nas tarefas diárias. Assim, aos poucos, vão definindo melhor a função da escola na Terra Indígena, entre elas a de reforçar suas identidades mantendo o uso da língua indígena (p. 99).
ART. 29	As propostas das disciplinas escolares também produzem, em nossa cultura, uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais (p. 169).
ART. 33	Trata-se do dilema de atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão complexa da escola indígena definida e requerida pelas comunidades, mas sempre de acordo com suas realidades históricas de contato e contextos locais e étnicos (Luciano, 2010). O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos pré-estabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica e profissional para o mercado de trabalho (p. 7). Essas limitações e contradições da escola indígena atual trazem algumas preocupações. Uma escola que se esforça para ser intercultural ou híbrida em geral passa a trabalhar de forma superficial os diferentes campos de conhecimento tradicional e científico que acaba formando um cidadão indígena potencialmente vítima de exclusão e desigualdade. Com a formação superficial híbrida não consegue nem se integrar satisfatoriamente na vida da sua aldeia e nem na vida fora da aldeia (sociedade regional, nacional e global). Sem um equacionamento mínimo dessas questões no âmbito das escolas indígenas corremos o risco de estarmos formando novas gerações de indígenas frustradas consigo mesmo e com o processo de sua formação escolar, pois não consegue se realizar como membro de sua comunidade étnica e nem no mundo branco, por não conseguir competir em pé de igualdade no mercado de trabalho ou no acesso a formação acadêmica. Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto à negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais. Essa problemática nos remete à necessidade de repensar a escola indígena ou pelo menos evitar definições homogêneas de sua missão institucional e incentivando e promovendo modelos diversificados de escola e de processos educativos alternativos capazes de dar conta dessa complexa demanda interna e externa dos povos indígenas (p. 7-8).
ART. 34	No processo escolar, deve ser levada a transitar nos dois mundos culturais: o indígena e o não indígena; ela precisa construir sua identidade indígena e ao mesmo tempo aprender a dialogar com as outras culturas que a cercam, sem se desprender de suas raízes e ancestralidades. Por isso, no currículo escolar das escolas indígenas e, principalmente, na prática de sala de aula, deve estar previsto o trabalho com a diversidade cultural, sendo mostradas as diferenças socioculturais, linguísticas e históricas de cada povo (p. 10). Essa prática educativa objetiva, portanto, o respeito pelo outro, no entendimento de que nenhuma cultura ou etnia é superior à outra, apesar de os indígenas terem sofrido, e ainda sofrerem devido ao pensamento que norteou toda a colonização brasileira. Destaca-se que esse

	conteúdo – pluralidade cultural e interculturalismo - não deveria ficar restrito às discussões das escolas indígenas, mas também estar presente nas discussões das escolas “nacionais”, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), a fim de que percebamos e compreendamos que existe também um pouco do índio e do negro em cada um de nós brasileiros, ou seja, na formação e constituição de nossa identidade (p. 10).
ART. 35	o diálogo intercultural não é simples e que a educação intercultural indígena não pode se pautar apenas em pressupostos conceituais e epistemológicos. São necessárias ações políticas com ampla participação das comunidades envolvidas e investimentos financeiros efetivos para construção de prédios adequados, materiais didáticos diferenciados e formação de professores indígenas em cursos específicos, entre outras ações.P.77
ART. 36	É esse o conceito de interculturalidade: a transição, a mediação e o diálogo entre diferenças. O interculturalismo abre espaço para a negociação e a tradução entre as diferenças culturais, pois concebe as nossas sociedades como estando em constantes e intensos processos de hibridização cultural. Ademais, a ideia de interculturalidade leva em consideração a diferença e a desigualdade situadas em nossa sociedade e as relações de poder que atravessam as dinâmicas culturais. O diálogo com outras experiências, culturas e pensamentos é almejado como um fator estruturante para as práticas pedagógicas indígenas. Trata-se de pensar no papel daquele que realiza a mediação, ou seja, no papel do/a professor/a pela busca de valorização das diferenças culturais (p. 640). escola intercultural é esse espaço de fronteiras entre culturas e onde se dá o encontro entre diferenças, isso porque é um híbrido e prepara os indígenas para a negociação cultural (p. 639).
ART. 38	O chamado conhecimento universal também conhecido como ocidental, de origem greco-romana, foi fortemente influenciado pelo cristianismo e desenvolvido na Europa. O conhecimento universal não inclui saberes indígenas americanos, africanos, asiáticos e da Oceania, é excludente em relação ao conhecimento tradicional de sociedades tribais. Saberes indígenas descobertos por cientistas ocidentais são incorporados à Ciência, após serem comprovados (p. 165). <u>Antes mesmo de começar o desenvolvimento da educação escolar de algumas etnias indígenas, é necessário estabelecer a utilização dos conceitos universal e tradicional como sinônimos, pois o dito universal é ocidental, desenvolvido na Europa, daí eurocêntrico.</u> O conhecimento universal ou ocidental está intimamente vinculado à Ciência, esta historicamente moderna, europeia e seu desenvolvimento inicial ocorreu simultaneamente ao momento das “descobertas” de novas terras para os europeus (África, América, Ásia e Oceania) e a colonização daqueles continentes, numa atitude prepotente, arrogante das nações colonizadoras frente aos povos colonizados, não se interessando pelos saberes destes, ignorando na totalidade qualquer tipo de organização sócio-política e conseqüentemente do conhecimento indígena (p. 164-165). (...) é necessário também enxergar as escolas indígenas como veículo de transmissão dos conhecimentos tradicionais, caso contrário a educação escolar indígena seria totalmente uma instituição ocidental, transmissora apenas do conhecimento universal. A escola indígena tem potencial para reforçar a identidade do grupo e também divulgar os ensinamentos tradicionais. Desta forma, a escola indígena com capacidade de balancear ambos os conhecimentos, pode ser considerada referencial (p. 167).
ART. 40	Intercultural, porque, além de manter sua alteridade sociocultural, deve também aprender a conviver com a cultura da sociedade envolvente, estabelecendo diálogos de modo que nenhuma cultura seja considerada superior a outra. Considerando essa situação, os currículos escolares

	devem ser planejados de modo apoiar essa característica da escola indígena, incentivando o respeito ao próximo e afirmando a identidade indígena (p. 243). Educação Escolar Indígena tornou-se um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ela permite que tanto os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral quanto os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas, provando que, apesar da educação indígena e da Educação Escolar Indígena constituírem-se em modos diferentes de proceder a educação, elas não se opõem, antes complementam-se para atender aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas (p. 243-244)
ART. 42	A priorização dos conhecimentos chamados ocidentais, científicos, vai ao encontro dos anseios de uma geração que foi criada principalmente nas comunidades e que, de forma inédita, concluiu o ensino médio morando com seus pais e parentes, sem ter de enfrentar a dura lógica da vida na cidade, da separação da família, como acontecia quando níveis mais elevados de ensino eram disponíveis apenas na sede urbana ou nos centros missionários. Essa geração também não teve que se submeter à escola missionária, que não considerava os saberes indígenas como conhecimento. A escola, que foi aprendendo a introduzir o conhecimento indígena em seu fazer, tenta lidar com o desejo dos jovens e das suas famílias por uma continuidade dos estudos que permita ou contribua para algum tipo de profissionalização. Ao entenderem que a escola deve conciliar dois tipos de saberes, o que permite viver bem na comunidade e o que possibilita aprender outros para melhorar a vida da comunidade, os Kotiria projetam para o futuro dos seus filhos uma trajetória que, por enquanto, não pode ser concretizada sem a saída da comunidade e a mudança para a cidade. Ao mesmo tempo, a saída é reiteradamente idealizada como transitória ou temporária (p. 898). a educação escolar indígena apresenta traços diferentes daqueles predominantes no âmbito da escolarização convencional. Primeiro, porque um dos elementos que faz as escolas tão parecidas entre si é a busca do universalismo, em oposição àquilo que é específico. Ao mesmo tempo, transmitir saberes ditos universais, que “todo-mundo-precisa-saber” significa, em grande medida, passar um conteúdo escolar escolhido, geralmente pelos docentes, como imprescindível. Ao manter-se alheia às condições de vida presente dos estudantes, a escola convencional ainda aposta em uma fórmula que fez sentido enquanto a forte desigualdade social entre docentes e estudantes, ou a rígida relação hierárquica entre adultos e imaturos predominavam (p. 899).
ART. 45	Escola, porém, não é coisa de índio, é coisa de branco. Portanto, deixamos imediatamente de interferir nos processos tradicionais de transmissão de conhecimento se admitirmos que não podemos de maneira nenhuma levar para dentro da escola aquilo que resta de tradicional, ou até daquilo que transborda no cotidiano vivo da aldeia. <u>O que é tradicional deve ficar no pátio, na casa, na reclusão. Se, no entanto, este tradicional já não existe, a escola vai então trazê-lo à tona.</u> Como? Com os recursos que a ciência e a tecnologia do branco permitem oferecer: fotos, livros, fitas cassete, vídeos, registros orais transcritos dos cadernos de campo. E a Antropologia, a Pedagogia, a Comunicação, a Linguística, a Matemática a Biologia a serviço dos índios. Para que eles se tornem eles próprios, um dia, linguistas, matemáticos, biólogos, professores... E daí sim, formularem para seus filhos (e não com seus filhos) um modelo de ação pedagógica que julgarem verdadeiramente adequado (p. 142). A equipe de educação do CTI tem claro que a relação dos índios com a escola é desequilibrada em termos de espaço de <i>troca</i> de conhecimento (não dizemos o mesmo, em contrapartida, no trabalho etnológico, que se dá fora da escola, mas mergulhado na aldeia como totalidade). A escola é o local que viabiliza, por excelência, o exercício da medição de conhecimentos entre seus sujeitos.

	Assumimos que a maioria dos grupos indígenas que “querem escola” o solicitam por necessidade de terem <i>acesso</i> a um <i>conhecimento de que não dispõem</i>, não é deles. E preciso ter muito bem delimitado se o espaço de discussão e formulação de um currículo adequado à escola <i>para</i> os índios se dá mesmo no seio da sociedade com a qual se está trabalhando, isto é, <i>com e pelo</i> próprio grupo indígena. Os índios têm parâmetros para saber qual <i>modelo pedagógico</i> é bom ou não para eles? (p. 141).
ART. 47	podemos perceber que as possibilidades dos caminhos de diálogos entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais vêm se construindo na Educação Escolar Indígena a partir da interculturalidade. Neste sentido, os povos indígenas brasileiros vêm construindo em suas escolas, uma prática educativa em que sejam pautados os conhecimentos científicos ocidentais, considerados para estes, como relevantes para se emanciparem da tutela não-indígena; bem como o fortalecimento de suas culturas, inserindo em seus currículos, os saberes tradicionais das etnias que habitam o território brasileiro (p. 171).
ART. 48	(...) Saber articular o conhecimento local com o global tem sido muitas vezes difícil, pois é um cabo de guerra desigual. No meio dessas contradições, ganham preferência os livros didáticos, desarticulando, assim, assuntos que valorizam a vida na comunidade. A invisibilização é dolorosa. É muito clara a decisão consciente de muitas famílias Macuxi e Wapichana que, na geração dos pais ou avôs das atuais gerações, deixaram de ensinar as línguas indígenas aos seus filhos para evitar que sofressem preconceito, que apanhassem na escola e que fossem vistos como inferiores no contexto altamente discriminador e preconceituoso de Roraima (p. 14). (...)Não desenvolve, não promove e nem revaloriza a cultura indígena. Nesse sentido, é sintomático que, na escola, se estude a história do mundo, Grécia, Roma e o antigo Egito, mas não se conhece o enredo da chegada dos portugueses no rio Branco, não se conhece como foram promovidos os aldeamentos no século XVIII, como se impuseram à força as fazendas no século XX, ou como ainda na atualidade os perniciosos garimpos invadem as terras indígenas (p. 14).
ART. 50	Entre os aspectos que gostaríamos de ressaltar, nessa relação intercultural que envolve as aldeias e a construção das escolas diferenciadas, é o da aceitação do pensamento seminal como ciência ou como conhecimento acadêmico, ao lado do pensamento lógico-cartesiano ocidental. E os potenciais são expressos na forma como os educadores e gestores públicos têm percebido e se transformado, a partir das experiências vividas e pensadas (p. 182). Aos poucos, aprofundando nossas vivências com a cultura Guarani, percebemos que não se trata de buscar a negação de um pensamento em detrimento do outro. Pretende-se tornar possível a reflexão e o entrecruzamento entre um e outro pensamento. Permitir o andar junto e uma dialética do antagonismo, possibilitando uma crítica à hegemonia de um pensamento sobre outro. Impedir a subalternidade do conhecimento indígena e o exercício à diferença e à coexistência de pensamentos denominados ocidental e seminal (p. 182-183). O reconhecimento do outro nas relações deve ser buscado com respeito e dignidade, pois integram uma circularidade, que passa por seu necessário pressuposto: a interação. A interação é conflituosa e provocadora, faz parte do processo social, pois cada um de nós é sujeito diferente em função daquele com quem nos relacionamos (p. 186). E o encontro de pensamentos culturais entre o ser ocidental e o estar sendo ameríndio é de grande valor para nossa afirmação de identidade (p. 186). Há uma polarização, sim, num diálogo de encontros e desencontros que querem seguir aprofundando. Os conflitos, as discussões que surgem estão servindo para aprofundar a relação

	ente pensamento ameríndio e pensamento ocidental, entre professores e estudantes indígenas e não indígenas, entre concepções de ciência, de conhecimentos (p. 187). Encontro que envolve saberes Guarani que tem na Tekoa sua ciência, saberes do estar sendo e saberes ocidentais da nossa escola tradicional. Um projeto de escola intercultural é um diálogo de sujeitos. Uma troca que está invertendo o processo; ao contrário de ir do pensamento para a realidade, buscamos entrar na realidade da aldeia vivenciando o modo de ser e estar, e compreendendo, a partir dela, aquilo que vamos fazer. A nossa vivência é uma prática pedagógica de encontros e não de convenções. Há um desejo de todos, e por isso, tudo está acontecendo. O que significa dizer que estamos primeiro conhecendo a cultura indígena local, respeitando, indagando e criando conjuntamente (p. 187). E a construção das escolas diferenciadas, nessas aldeias, tem sido a expressão do diálogo entre professores e de concepções que falam de um viver seminal e de um viver ocidental e de aprendizados de alteridade (p. 187).
ART. 51	Esse modelo educativo, imbuído de noções e idealizações sobre o tipo de sujeito e de sociedade que se espera construir, não está livre de valorações sociais e culturais. Tal padrão responde ao ideário da sociedade ocidental, e nisso se situam sua potência e sua capacidade de inferência social, pois os grupos indígenas terminam sendo “escolarizados” sob uma estrutura solidamente estabelecida, cujos princípios lhes são alheios. O que finalmente ocorre é que, em vez de uma “troca de saberes”, produz-se uma confrontação silenciosa de lógicas de pensamento, cujo controle está nas mãos do saber e do poder institucionalizado. Essa situação tem um efeito direto e de alguma maneira “perverso” sobre as crianças indígenas, no sentido de que são elas as que vivenciam o conflito e devem suportar as exigências de um sistema que desvaloriza e/ou nega suas necessidades. Daí provém o fracasso escolar dos alunos indígenas, sua dificuldade para ingressar noutra lógica de pensamento. Uma dificuldade que é incompreendida e que se reverte sobre eles mesmos pela criação e interiorização de autoimagens negativas pelas quais meninos e meninas se consideram “burros [as], incapazes ou fracos [as] da mente” (Pérez, 1992, p. 67). (p. 236). Será que, sob a forma atual da escola indígena, é possível pensar no “diálogo e fluxo de saberes”? (p. 237). Tais aspectos tampouco estão fundamentados em um modelo que possa propiciar o desenvolvimento da diferença, e, dessa maneira, o “cotidiano escolar” conduz à desestabilização do processo de formação das crianças, não gerando pontes de comunicabilidade e/ou tradução entre as distintas lógicas que ali se defrontam. Assim, o que finalmente domina é a lógica ocidental, em detrimento da bagagem cultural das crianças indígenas como os saberes, valores e práticas (p. 237).
ART. 53	No campo dos saberes, a escola seleciona os conhecimentos, definindo quais são os legítimos conteúdos escolares. Essa seleção baseia-se nas verdades da ciência e da razão, que ordenam e fragmentam os conhecimentos, transformando-os em temas escolares a serem trabalhados nas diferentes disciplinas que são transpostas para a escola (p. 92). O povo kaingang, como outras sociedades tradicionais, possui seus próprios meios de produzir e transmitir os conhecimentos, num processo educacional baseado na oralidade que permeia a vida cotidiana das pessoas de modo integral. Possuem uma concepção de mundo unificada e totalizante, consideram a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas (p. 93).

	A distância entre as cosmologias indígena e ocidental é definitivamente grande; portanto, por mais que os indígenas se apropriem da escola, ela sempre será portadora de outra concepção de mundo e, por isso, representará um espaço de conflito constante (p. 93). (...) o espaço dos velhos deve ser preservado na sua forma mais tradicional e a escola pode contribuir para isso. Bruno não acredita que o caminho para uma escola kaingang específica e diferenciada seja apenas levar os conhecimentos kaingang para dentro da escola, na forma de conteúdo escolar, como nas disciplinas de Artesanato e Valores Culturais, mas sim fazer uso de processos próprios de aprendizagem para ensinar as crianças – sem abrir mão da educação tradicional fora da escola. Conforme o professor Bruno, esse movimento de colocar sob responsabilidade da escola a transmissão desses conhecimentos faz que os saberes dos velhos percam valor, que essa forma de ensinar deixe de ter importância, na medida em que a escola já adquiriu um estatuto de “detentora dos conhecimentos verdadeiros” entre os índios. Para ele, a escola não pode assumir o lugar dos velhos da comunidade, ela deve mostrar que a história dos velhos também é verdadeira e não tem menos valor que a do livro. Ele considera que a escola indígena tem o papel de valorizar os saberes kaingang e, dessa forma, estimular que a criança os busque com a comunidade. A função da escola “é ensinar você a buscar isso. É um velho, quando ele te conta, ele está te ensinando direto ali; a fonte é ele. E a escola está ensinando você a buscar essa fonte para que você saiba a partir dele (p. 96). Acredito que, se a escola for pensada e administrada pelos próprios professores kaingang – ou, pelo menos, em conjunto com eles –, será possível diminuir a distância entre os dois mundos, do <i>ser</i> europeu e do <i>estar</i> indígena. Quem sabe, assim, a escola poderá ser um lugar de encontro entre essas duas concepções, um lugar de fronteira, um verdadeiro espaço de interculturalidade que respeite os modos de ser indígenas e não um instrumento de ocidentalização (...) (p. 93).
ART. 57	(...) o espiritual não se ensina na escola, esta é um espaço para adquirir conhecimentos para viver na terra. Para os indígenas, o imaterial, a “ciência” como falam, vêm dos encantados e das forças da natureza. Na escola, a transmissão desses conhecimentos fica inviável, por se tratar do sagrado, necessita de preparação e amadurecimento dos que pretendem adquiri-los (p. 179). No cotidiano escolar não existe esta separação sinalizada por Ferreira. Cultura imaterial, espiritual e ciência se coadunam para formação de sujeitos em suas concepções práticas. Prova disto, são os rituais praticados antes de cada evento realizado na escola. Uma prática que agrada e é incentivada pelos líderes da aldeia (p. 179). Os índios Jeripancó empregam na escola este método de transmissão de conhecimentos através da oralidade apenas em eventos e palestras. A presença de anciãos, líderes ou qualquer pessoa da comunidade na sala de aula se dá em momentos de debates sobre algum assunto relacionado a história do povo e/ou sobre as lutas enfrentadas pelos seus direitos (p. 180). Os mais velhos da comunidade entendem que a escola é para ensinar os conteúdos científicos, não para ensinar sua cultura, muitos se perguntam por que ensinar sobre a cultura na escola se esta é vivenciada diariamente. Sabem que a escola é para trabalhar os conteúdos universais, mas admitem a importância das questões da comunidade estarem vinculadas a escola, entendem que precisam dialogar (p. 181).
ART. 58	No caso das escolas indígenas, ainda há o agravante de tratar-se de culturas diferentes, ou seja, estamos lidando com conhecimentos produzidos por sociedades diferentes, em situações históricas específicas. <u>Se só os conhecimentos da cultura majoritária forem valorizados, continuaremos a considerar os povos indígenas como incapazes de produzir conhecimentos</u> (p. 82).

	A proposta curricular elaborada para esse reconhecimento foi longamente discutida com a comunidade e, ao tratar dos aspectos relativos à aquisição dos conhecimentos, aponta um caminho metodológico no qual os conhecimentos dos tapirapé não estejam ausentes do cotidiano escolar (p. 83). A presença do velho na escola, contando as histórias tradicionais (relato D), é outro ponto que merece ser destacado, já que por aí podemos constatar que a educação tradicional <i>tapirapé</i> não precisa estar em situação de ruptura em relação à escola. Novos meios, como o gravador, vão sendo integrados para facilitar a transmissão dos mitos antes contados só oralmente (p. 86).
ART. 62	Que conhecimentos precários, nebulosos, até infantilizados, eram transmitidos sob o rótulo de conhecimentos indígenas filtrados por brancos e amalgamados com conhecimentos não-indígenas, nas poucas semanas dos cursos de formação de professores? O apelo dos velhos era claro e confuso, direto e contraditório: queremos o saber do branco sem perder tempo, queremos o saber do branco e para isso serve o espaço/ tempo da escola, algo como "a escola enquanto instituição de branco dentro do espaço/tempo da aldeia é diferenciada e específica; mas nós não queremos um saber escolar diferenciado e específico." Aí, diferenciado e específico se tornavam sinônimos de inferior, discriminatório. Concomitantemente, devemos procurar entender a recusa de ver conteúdos tradicionais, internos, sendo incorporados e usados na escola; seria mais um caso de apropriação (os velhos falavam em "roubo"), de subtração, com destino incontrolável e consequências desconhecidas (p. 418).
ART. 64	A partir da experiência vivenciada no Tucum, sentimos, no cotidiano da sala de aula, a dificuldade de os Xavante romperem com a hegemonia do conhecimento único, universal e permanente, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, de uma forma ou outra, procuravam refletir sobre a possibilidade de construírem um novo caminho e uma nova lógica (p. 353). No diálogo entre culturas, nos pareceu-nos que o maior problema enfrentado dizia respeito a como dar sentido, significado à ciência, por quem tem outro olhar, outra visão de mundo. É importante registrar que, em diferentes ocasiões, percebemos concretamente um esforço de síntese e ressignificação daquilo que foi estudado (p. 354). Ao longo do tempo fomos percebendo que, para a solução de muitos impasses criados no decorrer das aulas e do curso, como um, tínhamos um grande aliado: o <i>Warã</i>, reunião diária que os homens tradicionalmente realizavam à noite, nas etapas letivas intensivas. Ao refletirem acerca do conhecimento científico trabalhado, estabeleciam muitas vezes, o diálogo com o seu próprio conhecimento, e pensavam na possibilidade de assumirem novos posicionamentos em sala de aula (p. 354). Vivenciamos concretamente, no decorrer do Tucum, as diferenças fundamentais entre o conhecimento científico e o do índio. Ficou mais claro aquilo que já sabíamos a partir da teoria. Que a ciência precisa universalizar, abstrair, para dominar. Enquanto este saber resiste ao tempo e ao espaço, porque isso lhe permite "agir a distância" (Chrétien, 1994, p. 155 e 239-243), os Xavante não põem em ação uma lógica descontextualizada. Seu saber visa especialmente à adaptação ao meio ambiente, ao seu microcosmo (p. 356). Para eles, de imediato, a abstração e a generalização não têm valor. Daí as dificuldades no diálogo entre as culturas: as lógicas e as necessidades são diferentes. Em contrapartida, aprendemos também que o encantamento pelo saber do "outro" é mútuo. Tanto nós como os índios demonstramos, muitas vezes, um fascínio diante do conhecimento diferente, que nos impulsiona ao diálogo e à ressignificação (p. 357).

	A necessidade constante de buscarmos descobrir e construir a sistematização do conhecimento possível dentro da multiplicidade de manifestações culturais e do emaranhado de relações existentes no espaço da sala de aula. Para isso, não havia receita pronta, apenas pistas, para que pudéssemos contribuir para a construção de um novo caminho curricular que contasse com a participação da comunidade (p. 358). Muitas vezes foi esquecido que a escola é uma das referências da comunidade com o conhecimento do não-índio e que quem deve estabelecer os limites entre a educação indígena e a educação escolar é o professor índio, junto com a comunidade (p. 359).
ART. 65	Essa problematização vem sendo produzida pelo tensionamento e pela crescente relevância dos conhecimentos/saberes tradicionais indígenas e dos processos próprios de aprendizagem – pedagogia indígena – na consolidação de projetos de educação escolar indígena e cada vez mais no âmbito de projetos de formação de profissionais em nível superior exigidos por esses povos (p. 304). Mato (2009) considera o conhecimento ocidental (europeu) mais específico, mais fragmentado, menos contextualizado, marcado pela pretensa objetividade; já o conhecimento tradicional indígena é mais contextualizado, tramado nas relações com a sua territorialidade, na vivência para aprender (p. 308). Educação escolar indígena, ao se constituir como uma fronteira, de um lado há a imposição dos conhecimentos “universais” e os processos decorrentes de políticas estatais de controle e regulação, também se depara com sujeitos, docentes inscritos em sua cultura, com saberes/conhecimentos tradicionais vivenciados cotidianamente na pedagogia indígena. Os docentes explicitam que há uma diferença entre os dois conhecimentos, o conhecimento ocidental como individualizado, e talvez seja esse motivo que acaba “tamponando o olhar indígena” para a sua comunidade, ao passo que o conhecimento indígena está mais contextualizado, imbricado aos conhecimentos cotidianos de sua comunidade (p. 313). Entendemos que na educação escolar indígena a pedagogia indígena deveria sobressair, pois se difere da docência ocidental, na relação com o território, na observação com a natureza e nas relações de trocas com outras pessoas. Os conteúdos são inspirados naquilo que os afeta, rodeia-os, na relação daquele que ensina com aquele que tem uma escuta atenta. Ou, seja, é na oralidade, na escuta respeitosa da palavra que se constrói outra forma de produção de conhecimento, uma forma que se distancia da ocidental centrada na escrita, não na oralidade, na individualidade, não na coletividade, são lógicas distintas decorrentes de cosmovisões diferentes, não desiguais (p. 313). Os conhecimentos tradicionais indígenas, em sua metodologia há uma cientificidade, entretanto, são outras ciências, diferentes da concepção ocidental do conhecimento e da racionalidade e episteme. Com essas reflexões não estamos negando a importância da ciência e das formas de saber ocidentais hegemônicas, mas propondo um relativismo cultural e epistêmico, como resultado de diferenças culturais (p. 314).
ART. 67	A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania (p. 109). educação intercultural entende que o diálogo é a possibilidade para que a diversidade possa ser reconhecida e transformada em direitos visando à cidadania e à superação da exclusão (p. 109).

	É necessário um duplo movimento: <u>o reconhecimento da história, da cultura, dos valores e das tradições de cada grupo indígena, mas ao mesmo tempo um diálogo com as experiências, conhecimentos produzidos pelos não indígenas. Sem esse diálogo, não há educação intercultural</u> (p. 110). Dessas relações, valores e costumes são incorporados, ressignificados e preservados. Há uma permanente tensão que Paladino (2003) resumiu em duas expressões: “Revitalização Cultural” e “Desintegração do Modo de Ser Tradicional”. A educação indígena depara-se, cotidianamente, com essa tensão; em alguns casos, tende mais para o primeiro e, em outros, para o segundo.
ART. 68	O professor indígena, pela sua condição de mediador entre duas culturas possui a responsabilidade de produzir as sínteses entre o conteúdo curricular oficial e os saberes indígenas, ou seja, de “inventar” essa escola intercultural, específica e bilíngue, e isso não pode ser feito dentro dos tempos estipulados pelo estado para o planejamento de aulas, por exemplo. Dessa forma, é interessante notar que as leis do Estado ao mesmo tempo em que reconhecem aos povos indígenas o direito à educação intercultural limitam sobremodo o próprio fazer da interculturalidade (p. 62). o pensamento indígena quanto o popular, demonstram que os modos de pensar diferentes do ocidental dominante não são necessariamente ilógicos ou irracionais, como o discurso científico muitas vezes estabeleceu. E mais, vêm demonstrar que em certa medida essas formas de pensar comumente caracterizadas como primitivas, mágicas, míticas, místicas, esotéricas, etc., também ajudam a compor o próprio pensamento ocidental. Muitos são os desdobramentos que podem surgir das proposições desses autores e por esta razão merecem consideração, a começar pelo próprio conceito de racionalidade. Neste sentido, as diferenças entre o pensamento ocidental e o indígena requerem cuidado ao serem conceitualizadas em termos de “racionalidade” e “irracionalidade”, pelos menos se tomarmos os dois sentidos mais comuns que envolvem a palavra racionalidade. O primeiro deles se refere à qualidade do que é racional, daquele que pensa. Este significado subentende que a capacidade de pensar é uma capacidade humana. Aliás, a palavra racional também pode assumir o significado de pessoa. Ora, neste sentido não podemos atribuir uma irracionalidade ao indígena porque estaríamos negando sua própria condição humana e sua capacidade de pensar quando, na realidade, apenas pensam diferente em relação ao modo ocidental dominante. O outro sentido da palavra remete exatamente a esse modo ocidental dominante baseado numa “razão filosófica européia” inaugurada pela modernidade, a qual está relacionada a uma cultura individualista, cientificista e capitalista que busca permanentemente universalizar-se. Mas neste sentido não podemos atribuir uma irracionalidade aos povos indígenas sem ter de estendê-la em alguma medida às classes populares e tantos outros grupos sociais, e sem correr o risco de se atribuir tal irracionalidade a grande parte da humanidade (p. 64-65). Parece que no cruzamento dessas duas linhas de pensamento distintas – a ameríndia e a ocidental – o olhar ocidental recusa no modo de ser indígena uma humanidade que também busca alcançar. Dessa forma, tão importantes quanto as indagações que emergem acerca da relação entre natureza e povos indígenas, sobre qual a visão de mundo do indígena, sobre como pensa o indígena, sejam aquelas questões que indagam acerca da própria visão ocidental sobre o indígena, sobre como o pensamento ocidental concebeu e concebe a existência indígena, seus saberes e suas práticas. Em outros termos, talvez seja mais importante tentar compreender em primeiro lugar como o ocidental reage, como se comporta diante de outras culturas, diante do diferente. Talvez assim nos abram brechas valiosas para ampliarmos nosso leque de

	compreensão não apenas em relação aos outros, mas principalmente em relação ao conhecimento da própria realidade cultural latino-americana (p. 72). Podemos dizer, então, que para os povos indígenas está colocado de forma muito mais explícita um conflito que, de acordo com Rodolfo Kusch (1999), atravessa em profundidade o próprio povo latino americano: entre uma forma de pensar tradicional, autóctone, e uma forma de pensar ocidental, estrangeira. Desse modo, ao contrário das sociedades indígenas, parece que a sociedade não indígena possui uma consciência muito mais estreita com relação ao fundo de diversos problemas que enfrenta em sua educação escolar, pois que dificilmente assume sua condição autóctone (p. 73-74).
ART. 69	O conteúdo das disciplinas não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, escolarizando conteúdos que não dizem respeito à escola (p. 62).
ART. 72	quanto a participação, a troca e a convivência entre os Xakriabá e os “de fora” não só acontecem, mas são consideradas algo positivo. Ou, se não positivo, inevitável, e passível de elaborações por parte deles. E, com certeza, a noção de cultura que hoje circula entre os Xakriabá advém, em boa parte, dessa convivência com outros agentes, que nesse caso tem sido, nas últimas décadas, bastante estreita e sistemática. “o contato com outros povos fez com que todos voltassem a <i>refletir</i> sobre a cultura” (p. 9). A trajetória histórica dos Xakriabá nos encaminha para o entendimento de que a sua relação com o Outro sempre se deu por meio de um processo constante de <i>mistura</i>, que produz identidade e alteridade mediante a incorporação das <i>coisas</i> e das <i>pessoas de fora</i> (p. 9). Verificamos que há uma intrínseca relação entre “cultura” e cultura escolar, pois vimos como a escola indígena é um espaço de “intercâmbio entre práticas e teorias, de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, entre as tradições de pensamento ocidental e as tradições indígenas” (Tassinari, 2001a, p.49), ou seja, um espaço de disputas, de tensões, de paradoxos. Espaço seletivo, no qual são postos em circulação alguns saberes e práticas, e excluídos outros (p. 10). Se a cultura se vem firmando como elemento central nas escolas Xakriabá, já há algum tempo não temos dúvida de que a presença desses professores corrobora esse fato. Nesse sentido, concluímos que essa escola tem sido, e cada vez mais, um <i>locus</i> importante para que tal circulação aconteça (p. 17).
ART. 73	a interculturalidade se define como uma direção para a vitalização e revitalização dos saberes tradicionais, atrelados aos conhecimentos científicos para a educação escolar indígena (p. 15). a interculturalidade tem o papel de desfazer muitos preconceitos construídos no contexto do processo colonizador, e ainda bastante em voga nos meios, social, educacional e político (p. 15).
ART.77	Estar em uma escola não indígena, onde o que se aprende e o que se troca culturalmente é feito sob uma ótica homogeneizante, na qual se consideram determinados “conteúdos” como universalmente necessários, acaba-se entrando em conflito com o ideário de uma escola multicultural. Contudo, para algumas comunidades em Roraima nas quais há escolas indígenas, a opção pela escola não indígena se aproxima da satisfação de uma necessidade local e específica, que as escolas próprias não conseguem suprir (p. 35).
ART. 80	Ao participar dos rituais do grupo, a escola assume sua autonomia na definição de uma educação intercultural e diferenciada. Prática que revela que os saberes tradicionais são considerados como importantes de serem lembrados e expressam a resistência indígena. Contudo, o processo de escolarização para o povo Kariri-Xocó/AL, ao incluir os saberes

	tradicionais, como conteúdo importante na formação dos indígenas, não prescinde nem minimiza o conhecimento escolar como, por exemplo, o domínio da escrita (p. 50). a escola indígena tem desempenhado sua função sociopolítica, socializando os conhecimentos dos indígenas, traduzidos nos princípios que orientam sua vida no território indígena e nas relações com os não indígenas. “Nesse processo, a escola diferenciada é tomada como o espaço e o tempo privilegiado em tais reelaborações culturais, uma vez que promove o encontro entre os saberes da tradição e os conhecimentos históricos” (Nascimento, 2009, p. 44) (p. 53).
ART. 82	Este tipo de educação pode ser caracterizado como a articulação no âmbito escolar entre os conhecimentos próprios das sociedades indígenas e a vinculação de saberes de outras culturas, processo em que os indígenas associam os conhecimentos escolares sistematizados e produzidos pela sociedade nacional aos saberes que estão e fazem parte de seus modos de vida (p. 2).
ART. 84	Não existe interculturalidade sem traduções mútuas entre o mundo da comunidade e o mundo acadêmico. O encontro entre culturas tradicionais orais e a cultura escrita da academia não pode ser submissão de uma para outra (p. 278).
ART. 85	A interculturalidade na perspectiva da educação escolar indígena passa a ser aliada a valorização da identidade cultural e a base para o processo de ensino-aprendizagem para os alunos indígenas, nessa perspectiva, não traz a proposta de substituição de um conhecimento pelo outro, mas que estes conhecimentos possam se somar através de interação entre as diversas culturas, como meio de produção de novos conhecimentos (Meira, 2016, p. 7). Por meio da interculturalidade, possam as diferentes culturas interagirem (p. 7).
ART. 86	É nesse sentido que se levanta a problemática tão discutida do ensino intercultural nas escolas indígenas, não se pode repetir o mesmo erro de se padronizar o ensino para dois povos com culturas e vivências diferentes, trata-se de equidade, uma necessidade de se pensar um ensino diferenciado e inclusivo, onde as particularidades de cada povo seja levado em consideração (p. 668). (...) pensar a interculturalidade nas comunidades indígenas não se trata de encaixar o ensino somente num molde cultural, ou abandonar os conhecimentos científicos como parte do ensino, mas sim de abrir espaço para reflexão das condições de vida dos índios, dar autonomia no processo de tomada de decisão, pensando num modelo de ensino onde os valores culturais e científicos se complementem (p. 668).
ART. 90	(...) isto significa abrir espaço, muito especialmente, no âmbito das escolas, para a inserção da cultural local, dos processos educacionais primários, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, a vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, pelo exemplo. Significa abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada só pelos livros, mas contada, também, pelos mais velhos, pelos rezadores. (...) Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca torna-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus “muitos mundos” e, ainda, a cultura que os perpassa no convívio com a cultura “popular” que não é a indígena, mas com a qual interagem na cidade, pela mídia, nos contatos aos quais são sujeitos, na pressão do entorno (p. 90). Professores índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e vivido pelo seu povo, que deve buscar fazer a compreensão dos mesmos através do diálogo com outras culturas e outros saberes (p. 90).
ART. 93	(...) uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola indígena estão em

	constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora (p. 14). Uma vez superada a arrogância, a prepotência e o autoritarismo da ciência ocidental, sem dúvida os pontos de convergência entre os conhecimentos tradicionais e científicos são de verificação simples e fácil. Em primeiro lugar, as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, concebem o campo de alcance do conhecimento ao mesmo tempo limitado e ilimitado. Ilimitado porque está em permanente processo de construção, descobertas, invenções, interpretações e crenças dinâmicas. Limitado porque não consegue explicar e responder a todas as perguntas humanas. Em segundo lugar, em todas as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, os conhecimentos são construções humanas, ou seja, resultados de observações, experimentações (erros e acertos) e vivências de longo prazo (p. 14).
ART. 95	O conhecimento da língua portuguesa, assim como os conteúdos científicos produzidos pela sociedade ocidental, constitui um instrumento fundamental para a sobrevivência dos jovens numa sociedade tradicionalmente hostil aos povos indígenas. Assim, a escola não deveria ocupar o tempo das crianças e dos jovens com ensinamentos da própria cultura, tampouco de seu idioma. Argumentam que o modo de ser guarani, seus costumes, história e sabedoria são aprendidos na casa de reza, na comunidade, na família, nunca na escola, que identificam como coisa de branco, embora necessária no sentido acima apontado (p. 649).
ART. 96	(...) processo de colonização, que resultou globalização da cultura ocidental, sobrepondo-se às culturas de diferentes nações, em particular, sobre as culturas dos povos indígenas. Processo para o qual instituições como a escola, contribuíram efetivamente, usadas como instrumento de difusão desta cultura ocidental convencionada como “universal” (p. 2).
ART. 100	Ao cultivar sua cultura no ambiente escolar, nasce a esperança de Mëbêngôkre em prosseguir a escolarização para assumir o papel do professor, em todas as disciplinas estabelecidas na estrutura curricular da escola Kanhök, e assim entrelaçar, com primazia, de acordo com o objetivo da escola, conhecimentos da cultura indígena com a não indígena (p. 401).
ART. 102	Quem escolhe os saberes que as escolas indígenas ensinam? Ainda que a escola expusesse adequadamente as formas de produção do <u>conhecimento científico</u>, a <u>perspectiva indígena obrigaria a reconhecer que essa mesma tradição científica, confiante no projeto da Razão, chegou à pretensão etnocêntrica de se erigir como única fonte de conhecimento confiável ou verdadeiro.</u> (...) o desenvolvimento do campo científico de tradição iluminista e eurocêntrica serviu de muitas maneiras à consolidação ideológica e prática desse mundo. As propostas de escola indígena autônoma não podem, portanto, prescindir de fazer a sua crítica, ao mesmo tempo em que validam o próprio direito de acessarem o patrimônio de suas contribuições (p. 227). Entre as medidas que visam a confrontar esse estado de coisas está a inclusão de saberes indígenas no foco do ambiente escolar, largamente defendida e praticada nas escolas diferenciadas. <u>Mas essa opção coloca suas próprias “armadilhas” pois, como argumenta Gallois (2016) entre muitas outras vozes, saberes autóctones também emergem de regimes autóctones de produção, aprendizagem e circulação.</u> Sendo assim, escolarizá-los só equivaleria ao desejado reconhecimento do seu estatuto de legitimidade para quem ainda enxergasse na escola um regime eminentemente capaz de outorgar legitimação aos conhecimentos que prioriza e difunde. <u>Mas os saberes indígenas são dinâmicos e transformados ao longo do tempo, no limite furtando-se (tanto quanto os saberes científicos) à apreensão fixa que as inevitáveis “transposições didáticas” impõem às suas versões escolares;</u> e os regimes peculiares que os forjam incluem modos próprios de apreender e organizar o mundo, assim como critérios específicos de autoridade e legitimação (p. 227).

	<u>Nas duas escolas, portanto, o grupo de professores indígenas sobressaiu como principal agente da escolha dos saberes ensinados, mediando pressões intracomunitárias, influências externas e fortes determinações do aparato burocrático do sistema escolar.</u> Esforçando-se muito por valorizar os saberes indígenas tanto quanto os não indígenas, os docentes abriram um espaço de reconhecimento dos conhecimentos tradicionais, dedicando-se à busca de caminhos para fazer adequações e combinar o ensino dos dois tipos. Esse enorme empreendimento tem em vista a capacitação dos estudantes para interagir satisfatoriamente e com mais preparo diante da sociedade envolvente. São esforços que, contribuindo para atuar no mundo não indígena, contemplam significativamente os saberes indígenas e se concentram na construção de uma autoimagem positiva articulada a alternativas para condições dignas de vida na coletividade local, além de condições mais simétricas de relação com a sociedade não indígena dominante (p. 251-252).
ART. 103	Diante de situações diferenciadas, como pensar na escola enquanto campo de difusão de conhecimentos indígenas (fundamentalmente de tradição oral) e não-indígenas (fundamentalmente baseados na cultura escrita), de forma a valorizar todos os conhecimentos como premissa da interculturalidade, sem depreciar os conhecimentos indígenas tradicionais? (p. 100). Não é todo o conhecimento que vai para a escola e nem tampouco para a escrita. Esta poderá constituir-se em um instrumento de formalização e sistematização, <u>mas o que vai garantir a valorização e fortalecimento dos conhecimentos é, antes de tudo, a vivência, a sua capacidade de responder às necessidades da comunidade.</u> É a busca do entendimento dos significados de cada palavra, de cada contexto. <u>A reza, por exemplo, é um jeito de falar alguma coisa (conteúdo) de um modo certo, segundo os sentimentos, o simbolismo de um dado grupo social.</u> A grande preocupação que deve permear o trabalho do professor na escola é juntar forma e conteúdo; ele deve se preocupar mais em como fazer do que no que fazer; (...) A questão da fragmentação do conhecimento também deverá ser uma preocupação constante na formação de professores indígenas. Como evitar que, a partir do momento em que se retira parte do conhecimento indígena tradicional para se levar para a escola, este esteja sendo esvaziado de seus substratos culturais mais profundos, perdendo o sentido de totalidade e, mais do que isso, prescindindo da forma, do jeito, do modo de ser da cultura, do significado mais profundo das palavras e das coisas? Estes são desafios imensos que deverão ser tratados com muita responsabilidade (p. 100-101). (...)pensamos que o caminho mais consistente a seguir é respeitar o papel de cada um na sociedade indígena, ou seja, o professor não poderá processar a reza, mas poderá entendê-la, explicá-la, levar, pois, para a escola a teoria da reza, a qual, uma vez apreendida, poderá fazer o caminho de volta para ser vivenciada. A teoria/sistematização dos conhecimentos indígenas selecionados para serem levados para a escola é o jeito que temos de explicar os fenômenos culturais para confrontá-los com os conhecimentos não-indígenas (p. 101). EXPERIÊNCIA DA RELAÇÃO ENTRE RELAÇÃO Gostaria, ainda, de comentar a experiência da roça Kaiová, projeto proposto pela comunidade do Panambizinho, desenvolvido a partir de agosto de 2005, como exemplo criativo que reúne parceiros em busca da efetivação do que se tratou acima. Depois dos encaminhamentos e sugestões dos técnicos da SEMED, os estudantes reuniram-se com os pais e lideranças para selecionar o que plantariam e como plantariam. Vários participantes responsabilizaram-se por trazer mudas dos vários tipos de mandioca, batata doce, milho e feijão; foi feita a divisão sexual do trabalho, respeitando-se os elementos místicos e religiosos que permeiam todo o ritual de plantação, o mesmo acontecendo com a colheita, culminando com a festa da colheita, elemento

	fundante da cultura Kaiová. Os mais velhos propuseram-se a explicar todo o processo aos alunos, segundo os conhecimentos Kaiová e seu sentido cultural. <u>Esse processo passou por uma seleção/teorização/sistematização dos conhecimentos tradicionais e toda a prática realizada serviu de conteúdo para algumas aulas promovidas pelos professores indígenas e não-indígenas, sendo que estes últimos se dedicaram a explicar os conhecimentos das técnicas não-indígena introduzidas na experiência, num trabalho interdisciplinar.</u> O projeto, em fase embrionária, sofreu alguns reveses de ordem burocrática, mas, por iniciativa da própria comunidade escolar, está sendo redimensionado com o suporte disponível no momento (p. 101-102).
ART. 106	Escola e casa de reza são locais de negociação, onde ocorre constante atualização/ construção do conhecimento e do que pode ser Tupi Guarani. Como mencionei, a escolha do que é próprio do grupo ocorre no cotidiano, nas relações estabelecidas com os Mbya, não indígenas e outros índios. Mas, tais escolhas não podem ser realizadas por qualquer pessoa. Há um jogo político que envolve o conhecimento e os conhecedores – acerca de aspectos valorizados como a língua e a reza, por exemplo, e que envolve ainda a capacidade de liderança e o conhecimento das histórias – e está vinculado à relação com os parentes, à solução de conflitos e ao momento vivenciado (p. 52). A atualização/articulação do conhecimento do que é tido como tradicional, da língua, da reza, das histórias, e de quem são seus detentores perpassa o ambiente escolar. Este é um espaço, tal como a casa de reza, de negociação do que pode ser Tupi Guarani. Os professores indígenas, encarregados de realizar o resgate na escola, podem atuar também na owguatsu, a partir do ensino da língua e da cultura às crianças, estão suscetíveis às atualizações das relações que mencionei. É interessante problematizarmos a ideia de “resgate cultural”. Tendo em vista a multiplicação de atividades entre as comunidades indígenas que visam o “resgate cultural” (...) Ainda que resultem de esforços e experiências de objetificação cultural dinâmicas e, portanto, interessantes para o debate antropológico e de políticas públicas, é possível que tais atividades, ao valorizar o produto, passem por cima das redes de troca, dos processos de criação e circulação dos conhecimentos e dos artefatos (p. 54). O conhecimento é instrumento na negociação de relações (...). Assim, os processos que os criam e as relações que os estabelecem devem ser relevantes e não o conhecimento entendido como algo acabado e fixo, como resultado ou produto (p. 54-55).
ART. 109	o que está em evidência é o papel mediador da escola, instrumentalizando saberes em favor das demandas dos povos indígenas. Nela os conhecimentos <i>de dentro</i> e <i>de fora</i> podem ser não apenas confrontados, mas também dialogar, como adverte a professora Joana Pitaguary, para quem o sentido da escola diferenciada está ligado à necessidade de “[...] sempre está trabalhando em cima de nossa cultura, mas sem esquecer de estudar as outras culturas, o mundo lá fora [...]”. <u>É na interação com este mundo de fora que seus sentidos de pertencimento étnico e as lutas por reconhecimento de direito são construídas, cabendo à escola indígena e seus professores/formadores a tarefa de favorecer os diálogos intersocietários.</u> As culturas do <i>mundo lá fora</i>, assim, precisam ser <i>interculturalizadas</i> nas escolas indígenas, isto é, colocadas no diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais. Isto significa dizer que o intercultural diz respeito, principalmente, a conhecimentos, à questão curricular como campo de produção de discursos que, no diálogo, estabelece fronteiras, afirma diferenças e se converte em <i>arma</i> nas lutas do movimento indígena de modo geral e particularmente para os atores das escolas indígenas (p. 378).
ART. 110	<u>quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro</u>

de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. A problemática que se propõe para reflexão é: em que medida a escola *para* índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios? (p. 115).

Consideramos a identidade como uma categoria sempre em construção por isso será sempre a ressignificação dos processos educativos que vivencia cada sujeito o foco de nossa atenção. E esses processos não estão limitados ao espaço da escola. Por isso currículo que se pensa para a escola indígena hoje é aquele que seja capaz de contemplar o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais e permitir o acesso ao conhecimento universal. Um currículo pautado pelo princípio da dialogicidade e interculturalidade. Por outro lado, a escola indígena ao ser assumida pelos indígenas (administrativa e pedagogicamente) carrega para dentro dela não só os valores, crenças e atitudes, mas também os “*circuitos e fluxos* que extrapolam os territórios”.

APÊNDICE B

LEVANTAMENTO GERAL

ARTIGO	AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
01	SANTANA, José	Fazer escola e <i>estar na cultura</i> : o caso dos Tupinambá de Olivença, Bahia	Revista Binacional Brasil-Argentina	2018	https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4071/3318A
02	SANTANA, José; COHN, Clarice	A antropologia e as experiências escolares indígenas	Revista Pós Ciências Sociais	2016	http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4273
03	FERRARO, Alceu	Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil	Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração	2007	https://silo.tips/download/escolarizaao-e-analfabetismo-indigena-no-brasil-1
04	SILVA, Rosa Helena Dias da	O Estado brasileiro e a educação (<i>escolar</i>) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação	Tellus	2002	https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/15
05	FAUSTINO, Rosangela	Teoria histórico-cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná	Currículo Sem Fronteiras	2012	https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/faustino.pdf
06	RODRIGUES, Gilberto	Quando a escola é uma flecha: Educação escolar indígena e territorialização na Amazônia	Revista Exitus	2018	http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651/406
07	BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da	Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas	Ágora, Santa Cruz do Sul	2007	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/229369
08	ALVARES, Myriam Martins	Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização	Revista Antropológicas	2011	https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23609/19264
09	BERGAMASCHI, Maria Aparecida	Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani	Cadernos Cedes	2007	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvGn/?format=pdf&lang=pt
10	COLARES, Anselmo Alencar	Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira	ANPAE	2014	https://www.anpae.org.br/IBERO_A_MERICANO_IV/GT3/GT3_Relato/AnselmoColares_GT3_integral.pdf
11	SILVA, Marcio Ferreira	A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil	Em Aberto	1994	http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282/2021

12	ALVARES, Myriam Martins	A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola	Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi	1999	http://editora.museu-goeldi.br/bh/artigos/serie/serie_historica/Edicao1999v15/Revista_n2/BMPEG_Ant15(2)1999_223-249-ALVARES.pdf
13	MORAES, Vanessa Coelho	A construção da educação diferenciada entre os Kiriri	Equatorial–Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	2018	https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14998
14	TASSINARI, Antonella	A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira	Ilha Revista de Antropologia	2008	https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217
15	SANTOS, Pedro; SILVA, Eduardo	A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais	Trabalhos em Linguística Aplicada	2021	https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/
16	SANTANA, José	Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri	Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade	2010	https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3750
17	BRIGHENTI, Clovis	Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena	Revista de Educação Pública	2017	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5001
18	COLARES, Anselmo	Afirmção étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-PA)	Revista HISTEDBR On-Line	2013	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/864029
19	COHN, Clarice	Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa	Perspectiva	2005	https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804
20	GRUPIONI, Luís Donisete Benzi	Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil	Pro-Posições,	2013	https://www.scielo.br/j/pp/a/JPr6WQqL4wq8YHLdQPY5c9J/?format=pdf&lang=pt
21	SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana	Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia	Amazônida	2002	http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto46/FO-CX-46-2979-2002.PDF

22	GOMES, Ana Maria R.	O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação	Revista Brasileira de Educação	2006	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200010&script=sci_abstract
23	FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar	Escolarização indígena Mëbêngôkre Kayapó Gorotire	Educação UFSM	2019	https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942026/117158942026.pdf
24	PACHECO, Lucilene Santos	Intercultural, bilingue e diferenciado: trançados entre o Rçnei e educação escolar indígena	ANPAE	2011	https://anpae.org.br/simposio2011/cdrcom2011/PDFs/trabalhosCompleto/municacoesRelatos/0302.pdf
25	FERREIRA, Bruno	As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem	Revista de Antropologia da UFSCar	2019	https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/275
26	MENEZES, Gustavo Hamilton	Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena	Revista de Estudos e Pesquisa	2005	https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/07conhecimento_e_poder_dilemas_e_contradicoes_gustavo_hamilton_menezes.pdf
27	MEDAETS, Chantal	Dentro e fora da escola Comparando modos de se relacionar em uma comunidade do Tapajós (Pará, Brasil)	Runa	2019	http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v40n2/1851-9628-run-a-40-02-113.pdf
28	LADEIRA, Maria Elisa	Desafios de uma política para a educação escolar indígena	Revista de Estudos e Pesquisas	2004	http://etnolinguistica.wdfiles.com/localfiles/journal:funai/ladeira_2004_desafios.pdf
29	BRIGHENTI, Clovis	Desafios para a educação escolar específica em contextos de políticas universalizantes	Revista Grifos	2016	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3664
30	MONTE, Nietta Lindenberg	E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois	Revista Brasileira de Educação	2000	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S/?format=pdf&lang=pt
31	BRAND, Antonio	Educação Escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade	Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	2001	https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/570

32	BACKES, José Licínio	A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial	Interações (Campo Grande)	2014	https://www.scielo.br/j/inter/a/4VKbJ9rBgnhytSr8FhJwYJ/abstract/?lang=pt
33	BANIWA, Gersem	Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas	Anped	2013	http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalho_encomendado_gersem.pdf
34	SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes.	Desafios da educação escolar indígena	Revista escrita	2010	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16373/16373.PDF
35	BRITO, Edson	Os Karipuna do Amapá e os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo	Revista Ñanduty	2015	https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/3705
36	DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto	Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena	Psicologia & Sociedade	2014	https://www.scielo.br/j/psoc/a/XQTdCCDP7VLdrVyRRYbKqSF/abstract/?lang=pt
37	GRUPIONI, Luís Donisete Benzi	Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena	Revista brasileira de estudos pedagógicos,	2000	http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3723
38	RIBEIRO, José Manuel	Experiências referenciais da educação escolar indígena brasileira	Cadernos de pesquisa UFMA	2023	https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15561
39	ALMEIDA, Karen Tôrres C. Lafetá de; IVO, Naiara Vieira Silva	A educação diferenciada e escolarização indígena: algumas reflexões sobre o currículo	Revista Desenvolvimento Social	2019	https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/150/179
40	QUARESMA, Francinete; FERREIRA, Marília	Os povos indígenas e a educação	Revista Práticas de linguagem	2013	https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%9393-
41	TUXÁ, Rosilene Cruz de Araújo	Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão	Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade	2010	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432010000100005&script=sci_abstract&tlng=en
42	ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie	Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro	Educação e Pesquisa	2016	https://www.scielo.br/j/ep/a/th6LrBM8Wr4YZjGNkpKcgHx/?format=pdf&lang=pt
43	COSTA, Guilherme Luiz Pereira <i>et al.</i>	Coisa de índio: Educação escolar indígena no Catu dos Eleotérios – RN	Mosaico	2020	file:///C:/Users/luar/Downloads/Dialnet-CoisaDeIndio-7643102.pdf

44	COPATTI, Carina	Avanços na educação escolar indígena e a Contribuição da geografia na construção de uma Educação diferenciada	XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná–Curitiba	2013	https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8557_4485.pdf
45	KAHN, Marina	“Educação indígena” versus educação para “índios”: sim, a discussão deve continuar...	Em Aberto	1994	http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2292
46	SOARES, Livia <i>et al.</i>	Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação	Editora Científica	2021	https://downloads.editoracientifica.org/articles/210102932.pdf
47	SILVA, Paulo de Tássio Borges; ARAÚJO, Inêz Oliveira	Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena	Práxis Educacional	2015	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/805
48	SANTOS, Mávera Teixeira dos; REPETTO, Maxim	Educação escolar indígena: uma reflexão a partir da experiência na Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi, Terra indígena Serra da Moça, Boa Vista/ RR	Articulando e Construindo Saberes	2020	https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/6445
49	TESTA, Adriana Queiroz	Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya	Educação e Pesquisa	2008	https://www.scielo.br/j/ep/a/wgBgfmnQv44XRG6M7DwWZkR/?format=pdf&lang=pt
50	VIÇOSA, Raquel Maria de Oliveira; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de	Escola diferenciada Guarani: entre o viver seminal e o viver ocidental	Holos	2015	https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547291016.pdf
51	PÉREZ, Andrea	Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos	Perspectiva	2007	https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1636
52	SOUZA, Ilma; BRUNO, Marilda	Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar	Educação & Realidade	2017	https://www.scielo.br/j/edreal/a/FVdRZc4W65CqGMnwx48fTxH/?lang=pt&format=html
53	MEDEIROS, Juliana	Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang	Revista História Hoje	2012	https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/42
54	ALVES, Lidiane da Conceição	A escola e os intelectuais Panhã a partir da noção de fronteira simbólica	Revista de Estudos em Relações Interétnicas	2017	file:///C:/Users/luar/Downloads/9314.pdf

55	BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana	História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang	Revista Brasileira de História	2010	https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/abstract/?lang=pt
56	FLEURI, Reinaldo Matias	Intercultura e educação	Revista brasileira de educação	2003	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&for
57	SANTANA, Pedro Abelardo; SILVA, Marina Nascimento.	Uma escola indígena no alto sertão de Alagoas: Reflexões sobre sua história e o ensino diferenciado (2008-2018)	Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens	2020	https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9647
58	PAULA, Eunice Dias	A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena	Cadernos Cedes	1999	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4ZgqRf3s8hStdZjh65mXqNq/?format=pdf&lang=pt
59	COELHO, Ana Cely de Sousa; SILVA, Messias Furtado.	Experiência pedagógica de professores Karaywa na aldeia indígena Mapuera, Oriximiná-PA	Revista Exitus	2018	http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/533
60	MELIÀ, Bartomeu	Educação indígena na escola	Cadernos Cedes	1999	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?lang=pt&format=html
61	MEIRELES, Jose Manuel Ribeiro.	O contexto da educação escolar indígena brasileira	Revista Brasileira de História & Ciências Sociais	2020	https://periodicos.furg.br/index.php/rbhcs/article/view/11205
62	FRANCHETTO, Bruna	O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1994	https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/405
63	SILVA, José Alessandro Cândido	Políticas de educação escolar indígena no Acre	Educar em Revista	2019	https://www.scielo.br/j/er/a/BWnc4Wmgh5zyc7J9zQS6MYK/?stop=next&lang=pt&format=html
64	CAMARGO, Dulce Maria Pompêo; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves	Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular	Cadernos Cedes	2003	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WcNj83TwwXcydZqqfKc46Rt/?format=pdf&lang=pt
65	CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro	Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena	Visão Global	2012	https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3427

66	MEDEIROS, Adriana Francisca de	A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena	Revista Educação, Pesquisa e Inclusão	2020	https://revista.ufr.br/revista/article/view/e202017/pd
67	MARCON, Telmo	Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas	Visão Global	2010	https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/767
68	ANTUNES, Cláudia Pereira	Escola, pensamento indígena e pensamento ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena	Espaço Ameríndio	2009	https://pdfs.semanticscholar.org/59e0/5de236a6168ce7ff9785a69753abd33ec0fa.pdf
69	TROQUEZ, Marta Coelho Castro	Educação escolar indígena no Brasil: Por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas	Horizontes-Revista de Educação	2014	https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4849
70	MAHER, Terezinha Machado; MENDES, Jackeline Rodrigues; CESAR, América Lúcia	Produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Indígena: um tributo a Marilda Cavalcanti.	Delta	2022	https://www.scielo.br/j/delta/a/TMbfgBqyXdyVW5GVXTWpgK/
71	FREITAS, Marcos Antônio Braga de	Educação Escolar Indígena: Realidade e Perspectiva em Roraima	Textos e Debates	2012	https://docplayer.com.br/8342653-Educacao-escolar-indigena-realidade-e-perspectiva-em-roraima.htm
72	PEREIRA, Verônica Mendes; GOMES, Ana Maria Rabelo	A produção e a circulação da cultura pelas fronteiras da escola indígena Xakriabá	Revista Brasileira de Educação	2019	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPjBFx7yK4qP5p6SyVfWrjm/?lang=pt&format=html
73	MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHA, Suely Aparecida do Nascimento	Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo	Eccos–Revista Científica	2020	https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338
74	SILVA, Josiani Mendes	Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/Am: um pouco da história	Odeere	2020	https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/757
75	MEDEIROS, Adriana Francisca de	Educação escolar indígena: diferentes perspectivas	Revista Interface	2020	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/10002
76	MUBARAC, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte;	A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB	Poiésis	2017	https://pdfs.semanticscholar.org/2a13/d248cc581d06d2b7458c003562bb3d75cbfb.pdf

	BETTIOL, Célia Aparecida				
77	OLIVEIRA, Marcos Antônio	As margens do estado e as contradições da educação escolar indígena em Roraima	Norte Científico	2020	https://periodicos.ifrr.edu.br/index.php/norte_cientifico/article/view/837
78	KARAJÁ, Raquel Palmeira de Oliveira; KARAJÁ, Adriano Dias Gomes; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges	A educação escolar indígena Krahô na aldeia capitão do campo	Revista Philologus	2020	https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/398
79	CAMURÇA, Zélia Sá Viana	Educação Indígena Brasileira	Revista Educação em Debate	1991	https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14168/1/1991_art_zsvcamurca.pdf
80	SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira; LUCINI, Marizete	Memórias e educação escolar indígena Kariri-Xocó: “por uma educação do nosso jeito”	Métis: história & cultura	2018	http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/6682
81	ÂNGELO, Francisca Novatino	A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil	MEC	2006	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327
82	JESUS, Ingrid Coelho; RODRIGUES, Gilberto César Lopes	A implantação da educação escolar indígena no município de Santarém	Anais Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação. 2022	2021	http://anais.uesb.br/index.php/cicnms/article/viewFile/10036/9844
83	GODOY, Marília G. Ghizzi	Diálogos interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbya	Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura	2007	http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MariliaGGhizziGodoy.pdf
84	TUXÁ, Rosilene Araujo	Educação escolar indígena como novo paradigma na visão indígena: experiências, conquistas e desafios	Tellus	2011	https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/232
85	MEIRA, Francieli de Oliveira.	Educação escolar indígena intercultural e o ensino de geografia	E-Revista de Estudos Interculturais	2020	https://parc.ipp.pt/index.php/e-rei/article/view/4136/1960
86	JARDIM, Fernanda Ojeda	Educação escolar indígena: interculturalidade e aspectos históricos	Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola	2019	https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5839
87	VERONEZ, Helânia Tomazine	Políticas Públicas e a Educação escolar Indígena	Revista Mosaicum	2005	https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/370

88	FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara	Políticas públicas educacionais para a educação escolar indígena	Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA	2015	https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/887
89	SILVA, Lorraine Gomes da; NAZARENO, Elias	Povo Avá-Canoeiro: educação escolar indígena e interculturalidade crítica	Espaço Ameríndio	2021	https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/107625
90	NASCIMENTO, Adir Casaro	Educação escolar indígena: entre os limites e os limiães da inclusão/Exclusão	Quaestio: revista de estudos em educação	2011	https://philpapers.org/rec/NASEEI
91	SANTOS, Douglas Ladislau dos	A escola indígena como arma (dilha): reflexões a partir de uma pesquisa etnográfica entre os Guarani Mbya da capital paulista	Horizontes	2018	https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/565
92	LUCIANO, Gersem José dos Santos	Educação indígena no país e o direito de cidadania plena	Retratos da Escola	2013	https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/310/480
93	LUCIANO, Gersem José dos Santos	Educação Intercultural: Direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil	Cadernos CIMEAC	2017	https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2216
94	NOBRE, Domingos Barros; VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque; OLIVEIRA, Carolina Miranda de	Ensino de história na educação escolar indígena e seus conceitos integradores	Revista TransVersos	2020	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49768
95	BRUNO, Lúcia	Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2011	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217666812011000300011&script=sci_abstract&tlng=pt
96	DALMOLIN, Gilberto Francisco	Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas	Tellus	2003	http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/58
97	GRUPIONI, Luís Donisete Benzi	Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país	Cadernos de educação escolar indígena	2004	https://www.academia.edu/955374/Das_leis_para_a_pratica_impasses_e_persistencias_no_campo_da_educacao_escolar_indigena_no_pais
98	GOMES, Antonio Almir Silva	Educação escolar indígena e educação escolar não indígena: ponto de convergência, o PB	Revista Brasileira de Línguas Indígenas	2018	https://www.researchgate.net/publication/327926107_Educacao_escolar_indigena_e_educacao_escolar_nao_indigena_ponto_de_convergencia_o_PB

99	BENTO, Karla Lucia; THEIS, Ivo Marcos; OLIVEIRA, Lilian Blanck de	Educação escolar indígena como possibilidade para romper processos de invisibilização	Revista Tecnologia e Sociedade	2018	https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5037
100	FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar; SANTOS, Jocyleia Santana dos	Educação escolar indígena na Amazônia paraense: narrativas orais de Mëbêngôkre Gorotire	Humanidades & Inovação	2020	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3004
101	FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar	Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectivas educacionais da educação escolar indígena	Revista Cocar	2021	https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4532
102	GHANEM, Elie; PELLEGRINI, Diana; COLMAN, Rosa Sebastiana	Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em escolas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul	Tellus	2022	https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/787
103	GIROTTI, Renata Lourenço	Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados	Tellus	2006	https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/106
104	NASCIMENTO, Rita Gomes do	Educação escolar indígena - Políticas e tendências atuais	Retratos da escola	2013	https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/309/479
105	LEITE, Lúcia Helena Alvarez	Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil	Currículo sem fronteiras	2010	https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculoSemFronteiras/2010/vol10/no1/13.pdf
106	MAINARDI, Camila	O papel da escola no resgate cultural dos Tupi- Guarani da terra indígena Piaçagüera/SP	Revista Pós Ciências Sociais	2010	https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/562/318
107	MATTA, Amanda Aliende da	A escola indígena é diferenciada? análise da escola estadual indígena Guarani Gwyra Pepo	Revista Terceiro Incluído,	2021	https://revistas.ufg.br/teri/article/view/67324
108	MENDONÇA, Caroline Farias Leal	“Retomada da educação escolar”: Um estudo sobre educação, território e poder na experiência Pankará	Interterritórios	2019	https://www.researchgate.net/publication/337847063_Retomada_da_educacao_escolar_Um_estudo_sobre_educacao_territorio_e_poder_na_experiencia_Pankara
109	NASCIMENTO, Rita Gomes	Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo	Revista de Educação Pública	2017	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5000/3372

110	NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilera	Currículo, diferenças. identidades: tendências da escola indígena guarani e Kaiowá	Currículo sem fronteiras	2007	https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculosemfronteiras/articulo/curriculo-diferencas-e-identidadestendencias-da-escola-indigenaguarani-e-kaiowa
-----	---	--	--------------------------	------	---