
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MAÍRA BASÍLIO COELHO

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA
EM ARTIGOS CIENTÍFICOS:
HÁ UMA ESPECIFICIDADE CONTEMPLADA?**



Rio Claro
2020

MAÍRA BASÍLIO COELHO

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA EM ARTIGOS
CIENTÍFICOS:
HÁ UMA ESPECIFICIDADE CONTEMPLADA?

Orientadora: Joyce Mary Adam

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

RIO CLARO

2020

C672o Coelho, Maira Basilio
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA EM
ARTIGOS CIENTÍFICOS: : HÁ UMA
ESPECIFICIDADE CONTEMPLADA? / Maira Basilio
Coelho. -- Rio Claro, 2020
62 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Educação Indígena. I. Título.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E EDUCAÇÃO INDÍGENA	8
1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Educação Indígena	11
1.2 Plano Nacional De Educação E Educação Indígena.....	13
1.3 Lei nº 11.645 E Educação Indígena	18
2 PERCURSO DA PESQUISA: PRODUÇÃO ACADÊMICA	20
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho, primeiramente, à minha família que tanto me ajudou durante a trajetória percorrida na graduação. Agradeço-lhes por todo apoio emocional e pessoal, inclusive durante a escrita do projeto que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Agradeço e dedico também às minhas queridas amigas que me acompanharam em todo o processo durante esses quatro anos, lado a lado conseguimos chegar até o fim deste ciclo especial! Obrigada amigas queridas Ana Carolina Rossi, Ana Luisa Duarte, Giovanna Lemos e Larissa Sirico. Sem vocês, a minha experiência acadêmica não teria sido tão rica.

“Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são invadidos... Dizem que o Brasil foi descoberto; o Brasil não foi descoberto não. O Brasil foi invadido e tomado dos indígenas do Brasil. Essa é a verdadeira história que precisa ser contada.”

(Marçal Tupã'i, líder guarani-Nhandeva)

RESUMO

A trajetória histórica da Educação Indígena no Brasil nasce da diversidade, autonomia e liberdade de pensar o mundo, valores e significados de cada um dos povos indígenas. As sociedades indígenas buscam garantir o direito à educação através de um modelo educacional voltado para o desenvolvimento local sustentável e valorização de culturas próprias, visando o bem viver de suas comunidades. Sabendo que a educação indígena é um tema relevante; esta pesquisa tem por objetivo abordar questões atuais da educação indígena no Brasil, analisando as legislações referentes ao reconhecimento ou não da especificidade da educação indígena. Esta abordagem ocorrerá através de uma revisão bibliográfica com base no site de periódicos científicos Scielo.

Palavras-chave: Educação Indígena. Legislação. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

Ao longo da caminhada histórica do Brasil, a Constituição de 1988 representou um marco para as conquistas indígenas, pois garantiu o direito de a educação escolar indígena ser vista como comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Desta forma, seria possível ter uma escola que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, propiciando o ensino de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades.

Outro marco crucial para as conquistas indígenas foi a reelaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso em 17 de dezembro de 1996. Dentre os artigos da LDB/96, há normas estabelecidas para todo o sistema educacional brasileiro, inclusive para as escolas indígenas, citadas duas vezes no documento. No artigo 32 estabelece que será assegurada às escolas indígenas a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem dentro da escola. Para completar, a próxima citação está nos artigos 78 e 79, que ressaltam o dever do Estado em oferecer uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, ressaltando sempre os valores e riquezas próprios de cada sociedade.

Adiante, em 9 de janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação, que igualmente apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena. Neste documento, resumidamente, é abordado as diretrizes, os objetivos e metas que deverão ser atingidas pela educação escolar indígena. Dentre os objetivos e metas, destaca-se as ofertas estabelecidas para programas específicos educacionais para todas as séries do ensino fundamental, autonomia para as escolas na criação de seus projetos políticos pedagógicos, e fundos de investimentos destinados para essas escolas.

Em 2008, a LDB/96 foi modificada pela lei 11.645/2008, sendo considerada uma das mais importantes e conhecidas conquistas na trajetória histórica que enfrenta a sociedade indígena. Ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas brasileiras, sendo

o ensino público ou privado. Diante disso, a diversidade histórico-cultural das sociedades indígenas e africanas serão ensinadas, valorizadas e conhecidas por toda a população, obrigatoriamente, desde o início da infância.

De fato, a implementação destas e outras leis que trataremos durante esta pesquisa e análise, são conquistas inegáveis para as sociedades indígenas, que lutam para obter seu lugar e suas culturas valorizadas no território brasileiro. Entretanto, com a aplicação das leis nos últimos anos, se tornou possível verificar que há uma dificuldade de se compatibilizar no dia-a-dia as conquistas obtidas teoricamente na defesa dos direitos humanos e, especialmente, das minorias étnicas no Brasil, com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista na prática cotidiana.

De acordo com dados analisados pelo IBGE (2010), no Brasil, a população indígena é composta por 0,47% da população brasileira, ou seja, 817.963 habitantes pertencentes a 305 etnias, onde 274 línguas são faladas. Sendo que 502.783 deles vivem na zona rural e 315.180, em zonas urbanas. Em razão destas 817.963 pessoas que vêm lutando há décadas para terem seus direitos assegurados, é necessário dar continuidade e refletir sobre medidas que assegurem que a educação escolar indígena seja diferenciada, possibilitando que os valores e culturas sejam repassados dos mais velhos para os mais jovens, de fato.

A educação escolar indígena no Brasil ainda caminha a passos lentos, apesar de ter avançado em direção a algumas conquistas, enfrenta inúmeros obstáculos que surgem a cada momento. A educação indígena tem como papel fundamental, a reafirmação das identidades étnicas, buscando a valorização das línguas e ciências, garantindo aos indígenas e às suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades, sejam elas indígenas ou não. Diante destes fatos surge o problema a ser questionado: Existe a distinção entre educação indígena como prática educativa peculiar a cada povo e o reconhecimento desta questão na legislação brasileira no cotidiano atual?

Sabe-se que é de suma importância a herança cultural e histórica referente aos povos indígenas em nosso país. Há saberes tradicionais como nomenclatura, conhecimentos a cerca de plantas, espécies animais e da natureza em si que carregamos na nossa bagagem histórica e diversificada há centenas de anos. Diante disso, é fundamental contemplar e analisar essa temática, tanto na legislação como

nas reflexões e estudos acadêmicos, a fim de discutir a qualidade do ensino-aprendizagem atual após a aplicação das leis que garantem os direitos educacionais dentro da área indígena.

Os objetivos propostos neste projeto serão abordados através de uma revisão bibliográfica, abrangendo questões atuais da educação indígena no território brasileiro. A revisão bibliográfica é considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico visando constituir um caminho para se descobrir verdades ou conhecer a realidade. Para atingir tais objetivos, a consulta será realizada através da base de dados Scielo, no período de 2005 a 2019, e na edição 109 versão 39 do Caderno Cedes.

O objetivo geral se delimita em abordar e compreender questões atuais da educação indígena no Brasil por meio dos artigos científicos encontrados no Scielo e na edição 109 versão 39 do Caderno Cedes. Com isso os objetivos específicos são:

- I- Analisar o reconhecimento ou não da especificidade da educação indígena nas legislações como Constituição Federal do Brasil, LDB e Lei 11.645 de 2008.
- II- Analisar como os artigos do site scielo.br, que se referem à educação indígena, discutem as questões da educação indígena.

1 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi um grande marco para a população indígena, na qual foi-se dedicado o capítulo VIII denominado DOS INDÍOS, exclusivamente para pautar o reconhecimento de seus direitos. Este marco só foi possível na década de 80, onde o Brasil passava por uma época de lutas pela redemocratização do País, com isso a população indígena se mobilizou conjuntamente com outras organizações sociais a fim de afirmar sua identidade cultural. O artigo 231 assim afirma: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União 6 demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL,1988, p.150).

Anteriormente, tivemos outras constituições e leis, que nada incluíam os índios e muito menos respeitava sua diversidade cultural, com isso a educação indígena em primeiro momento foi submetida a diversas fases como escolarização pelos Jesuítas, imposição do ensino do português, catequização etc. A autora Mariana Kawal Ferreira, sintetiza a educação indígena em quatro fases

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72)

Com isso é importante ressaltar que a partir do reconhecimento da Constituição de 1988, da sua identidade cultural, os índios puderam se manter e valorizar sua língua materna, tradições, saberes e crenças. Faustino (2006), faz uma crítica ao processo de colonização, retratando as marcas negativas deixadas por esse período para a população indígena

O processo de colonização do Brasil, escravidão e catequese dos índios – no contexto da expansão mercantil européia – além de produzir o extermínio de muitas etnias, dificultou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo destes povos. O objetivo do projeto colonizador era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado. (FAUSTINO, 2006, p. 29)

É preciso reforçar que apesar das conquistas institucionais, mudanças das Leis e inclusão do povo indígena, houve muitas ressalvas para que esse momento acontecesse, anteriormente à questão da educação, os índios tiveram um árduo processo territorialista, no qual, na época colonial, tiveram que sair de suas terras para um forçado aldeamento. Tommasino (2000) explica que houve então, uma violência contra os povos indígenas, na medida em que separou famílias, misturou etnias historicamente rivais, disseminou um maior número de doenças, profanou territórios sagrados, coibiu o uso da língua materna e colocou os índios em uma situação de extrema pobreza e dependência.

Visto o fato acima, além de muitos outros caminhos históricos não citados neste trabalho, observamos a importância do reconhecimento e olhar para essa população que tanto foi usada pelos colonizadores.

O Capítulo III da Constituição, dispõe sobre a educação, cultura e desporto, na Seção I que aduz a temática educação, temos o movimento de artigos da inclusão de referências a valorização da língua materna indígena, sendo estes

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. 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.

Dessa forma, é dever do Estado garantir que todos esses artigos citados acima sejam respeitados, de acordo com o Art. 129 são funções institucionais do Ministério Público, inciso V- defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas. Além do dever de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, citado no Art. 215, da Seção II da Cultura.

Buratto (2003), acrescenta que

“Somente nos últimos anos, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas, mudando também a política governamental em relação à educação escolar indígena.” (BURATTO, 2003, p. 16).

Assim, a partir destas reformas constitucionais, a educação escolar indígena passa a ser responsabilidade do MEC, sendo a FUNAI, a responsável anteriormente por essas questões. Esta decisão veio a partir do Decreto Presidencial nº 26, de 1991, no Art. 1º atribui-se ao MEC o encargo de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino, ouvida a Funai. Além disso, o Art. 2º, prevê que as ações referidas no artigo primeiro serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

A partir dessa incumbência, o MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e, para assessorar essa instância, instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo. Esse Comitê assessorou o MEC na definição da política nacional de educação escolar indígena e foi substituído por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, formando, assim, o primeiro órgão composto por índios para o assessoramento da União.

Sobrinho, Souza e Bettiol (2017), abarcam que

Este processo político, social e cultural pelo qual passou cada povo indígena em particular, possibilitou movimentos de continuidades, descontinuidades, rupturas e transformações. Por isso, cada experiência de escolarização é dinâmica e está *sempre* em construção, fruto das estratégias políticas usadas pelos indígenas para se afirmarem no espaço público brasileiro. (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017, p. 64)

Não posso deixar de mencionar que apesar de parecer uma conquista histórica, todas essas mudanças e inclusões nas leis são consideradas poucas ações perante o reparo histórico que devemos oferecer à população indígena, além

de ações que ainda precisam se concretizar para uma educação de qualidade para todos de acordo com a Constituição de 1988.

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Educação Indígena

Em 20 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional juntamente com o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sanciona a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a fim de estabelecer novos fundamentos para a Educação Nacional.

Com relação à Educação Indígena, a LDB passa a incluir pelo inciso 4º, o estudo de diversas culturas na grade curricular de História, assim referindo: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.” Este estudo volta a ser citado no Art. 26 – A, na qual a LDB reforça a obrigatoriedade deste ensino em outras etapas como o ensino fundamental e ensino médio, além de salientar que este estudo deve-se incluir nas grades de diferentes disciplinas, como artes, literatura e história do ensino público e privado.

Para os índios, fica garantido no Art. 32 que dispõe sobre o ensino fundamental, no 3º parágrafo deste artigo, a garantia do uso da língua materna, dizendo “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Essa colocação sobre a língua materna indígena, é citada em outros momentos da LDB, onde se reafirma que em outros estudos, como a matemática ou língua portuguesa no ensino médio também deve-se garantir o uso da língua materna.

Já no título VIII, aborda as disposições gerais; o Art. 78 cita sobre a oferta de uma educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, este tem como objetivos

- I- 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; II - 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.

Em seguida no Art. 79, a LDB elucida que a União deve também fazer o apoio financeiro para que estes objetivos sejam concretizados “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.”

Ainda neste Artigo, alguns objetivos foram impostos como: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado.

Buratto (2007), nos mostra controvérsias dos apontamentos da LDB,

Os direitos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas legislações subsequentes enfatizam que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado em relação as outras escolas do sistema, determinado pela prática da interculturalidade e bilinguismo, porém esses encaminhamentos, além de não estar bem discutidos e compreendidos, estão distantes de se efetivar na prática, vários são os entraves burocráticos que adiam o cumprimento da legislação. (BURATTO, 2007, p. 11).

Embora ainda caminhemos a passos curtos em relação a valorização da trajetória indígena, que por muitos anos foram desrespeitados e obrigados a seguir a cultura ocidental, desde a criação da LDB a educação indígena passou a ter uma concepção mais democrática, onde abre para a busca da valorização da cultura e identidade indígena.

1.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

A partir do Art. 214, a Lei 13.005 foi sancionada pela Presidenta Dilma Roussef, na qual esta aprova e apresenta o Plano Nacional de Educação, que tem vigência de 10 anos a partir da sua publicação. Conhecido como PNE, este documento traz dez diretrizes que são postas como metas para estes dez anos de vigência da lei. São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Com isso, o PNE, alinha-se a Constituição e a LDB afim de promover uma educação de qualidade para todos, considerando as necessidades específicas das comunidades indígenas e quilombolas e assegurando uma equidade educacional que prioriza a diversidade cultural. Todavia, o PNE surge como um documento mais objetivo, a fim de encaminhar ações para efetivar suas diretrizes.

Dentre as estratégias dispostas no anexo, inclui-se no item 1.10 – a estratégia a seguir:

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas

respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada. (BRASIL, PNE, 2014)

Esse trecho traz no final, uma ação importante: a consulta e informação, visando o respeito da autonomia política e de tempo dos índios.

As estratégias descritas no PNE em relação à educação indígena, traz uma atenção a formação e desenvolvimento de recursos, fica nítido no item 2.6

desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. (BRASIL, PNE, 2014)

Notabilizo que é a primeira vez dentre esses documentos, que surge a temática da educação especial e em diversos momentos do documento essa especificidade é comentada, sendo minimizada e sem efetivas soluções para a inclusão de todos.

Adiante, surge no item 3.7, a estratégia

Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência. (BRASIL, PNE, 2014)

Essa estratégia, também surge para o ensino infantil e fundamental, porém é importante ressaltar que as matrículas gratuitas não deveriam estar em estratégias como fomentação, logo estas que deveriam já serem 100% gratuitas e de fácil acesso para todos.

A língua materna volta a ser mencionada, quando na estratégia da meta 5 que é alfabetização, o item 5.5 salienta

Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (BRASIL, PNE, 2014)

Para a meta 7, que diz respeito a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a

atingir as médias nacionais para o IDEB; a estratégia do item 7.25, faz menção a Lei 11.645, que visa garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas, no qual vamos falar mais adiante neste trabalho.

No item 7.26, dando continuidade as estratégias para alcançar a meta 7, é feito um breve resumo de algumas estratégias já citadas aqui, incluindo a educação especial:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (BRASIL, PNE, 2014)

Para os indígenas e quilombolas, o último item na meta 7 do IDEB que dialoga com seus interesses, direciona-se a criação de materiais, currículos e propostas pedagógicas específicas que incluem conteúdos culturais condizente às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, bem como a criação de materiais específicos para os alunos com deficiência.

Todas essas metas já citadas anteriormente, presume-se que terá um aporte financeiro da União, pois em nenhum artigo fica claro esse aporte, deixando brechas de quem realmente irá realizar tais propostas. A autora Almeida (2012) elucida esta questão

Considerando as demandas específicas da educação escolar indígena, o MEC aumentou significativamente os recursos destinados ao apoio para os estados e municípios para essa modalidade de ensino. Muitos estados, porém, não tem mostrado capacidade operacional para empregar tais recursos na melhoria da educação escolar indígena, e uma parcela significativa de recursos financeiros empenhados, são devolvidos sem serem gastos. Outros estados, onde a gestão pública tem uma orientação política partidária diferente a da União, não houve adesão a convênios, inclusive financeiros, estando excluídos de acessar tais recursos. Como os estados e municípios não têm orçamento específico para educação

escolar indígena, o financiamento dessa modalidade fica submetido aos recursos preexistentes nos estados para a educação em geral. (ALMEIDA, 2012, p. 9)

A meta 12, refere-se a elevar o acesso no ensino superior para os jovens de 18 a 24 anos, nas universidades públicas. Com isso, ressalta-se a importância das políticas públicas e de permanência estudantil, principalmente para os alunos socioeconomicamente vulneráveis. Nas estratégias da meta 12, encontra-se no item 12.5:

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, PNE, 2014)

O acesso às universidades públicas está cada vez mais garantindo um destaque após a implementação das cotas, nas quais 50% das vagas são reservadas para alunos das instituições públicas, além de candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Entretanto, a universidade pública ainda é um espaço elitista, onde seus alunos são majoritariamente brancos, sem muita pluralidade e diversidade cultural. Almeida (2012) acrescenta

Se considerarmos que os índios praticamente não tinham acesso as universidades públicas, nos últimos dez houve investimento e essa realidade começa a melhorar, já que em vários estados foram criados cursos específicos para formação de professores indígenas, sendo que essa área foi a que mais contou com investimentos governamentais. Entretanto, as condições em que esses cursos funcionam precisam ser revistas, exigindo que as próprias estruturas dessas Instituições de Ensino Superior possam ser readequadas à diversidade de situações dos povos indígenas. (ALMEIDA, 2012, p.10)

No item 12.13 mais adiante, o PNE acrescenta a estratégia que complementa o item 12.5: “expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.” (BRASIL, PNE, 2014).

Dando continuidade a formação, a próxima etapa fica com a meta 14, que se refere ao acesso à pós-graduação, a fim de garantir uma formação continuada, a estratégia 14.5 atesta “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, PNE, 2014).

Com o intuito de promover formação para os professores, o PNE em sua meta número 15, traz no item 15.5 o propósito de “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.” Enfatizo a relevância deste item, visto que nos cursos de licenciatura é de suma importância aliar os saberes científicos com a prática, visando a formação de professores inclusivos. Todavia Almeida (2012) explana algumas controvérsias presentes, citando que os indígenas que assumem o papel de professores em suas comunidades não gozam de direitos específicos porque sua carreira ainda não é reconhecida oficialmente.

E como última meta (18) a ser citada com especificidade à comunidade indígena, temos os planos de carreiras a serem seguidos, a última estratégia referente a temática diz respeito a contratação de professores, de acordo com o item 18.6, “deve-se considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.” (BRASIL, PNE, 2014).

No decorrer da leitura e apresentação do PNE, pode-se notar as repetições em relação a LDB, ambos documentos abordam de forma sucinta e pariforme a temática da educação indígena. A autora Silva (2002) faz uma crítica a esse modelo análogo dos documentos

Percebe-se, contudo, que, ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz - em diversos pontos que veremos mais adiante -, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro. (SILVA, 2002, p. 6)

Dessa maneira, é nítido que os documentos ainda não abarcam as questões como deveria, e que muito se é insuficiente, principalmente em ações, pois algumas questões se perdem no meio do caminho, até conseguirem realmente se efetivarem, Almeida (2012) concluí que

As metas do PNE estão elaboradas com objetivo de “universalização” e enfrentam grandes problemas na sua execução. Seguindo o modelo da educação brasileira, para educação da população nacional, tais metas não consideraram os desafios da educação escolar indígena, a história e realidade dos povos indígenas. As metas também não levaram em conta a necessidade de preparação da administração pública brasileira para lidar com as especificidades desses povos. (ALMEIDA, 2012, p.11).

1.3 LEI Nº 11.645 E EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Lei 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, altera a LDB, para inclusão do ensino obrigatório no ensino fundamental e médio das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”

Essa lei teve necessidade de ser criada a fim de desconstruir o senso comum sobre ideias estereotipadas referentes às populações indígenas e afro-brasileiros, além de instruir todos os cidadãos para uma consciência de pertencimento étnico-racial, incluindo uma educação multiculturalista, que visa o respeito de todos além de auxiliar na construção de uma história étnica do nosso povo.

Diante desse cenário em que a história do povo indígena e afro-brasileiros que foram sempre ocultas, o primeiro parágrafo traz a afirmação da importância da temática e de como ela deve ser abordada, referenciando suas contribuições para a história do Brasil.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social,

econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, LEI 11.645, 2008)

Posteriormente, no segundo parágrafo, a lei trata sobre o currículo

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, LEI 11.645, 2008)

É importante ressaltar, o quanto a população indígena e afro-brasileira, têm a nos acrescentar em termos culturais, saberes científicos, medicinais e artísticos.

2 PERCURSO DA PESQUISA: PRODUÇÃO ACADÊMICA

Visando compreender e explorar a produção acadêmica, foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online), de modo a se ter uma visão do panorama geral sobre a temática no Brasil. Tal levantamento abarcou o período de 2005 a 2020, totalizando quinze anos para pesquisa de publicações de artigos.

Ao realizar esse levantamento na base de dados citada anteriormente, temos um resultado preliminar das amostras que irão compor a pesquisa. A delimitação das palavras-chave utilizadas para a busca se deu através de um conhecimento prévio sobre o tema, e são as seguintes: educação indígena, lei 11.645/2008 e escola indígena. Optou-se por uma gama diversificada de palavras, uma vez que havia poucos trabalhos sobre o tema, principalmente dentro do período estabelecido.

Ao digitar estas palavras na base de dados do Scielo, foram encontrados um total de 23 trabalhos, no entanto, após leitura e fichamento dos textos, permaneceram 8 artigos relacionados ao tema. Para complementação da pesquisa, adicionamos a edição 109 versão 39 do Caderno Cedes, cujo tema é Educação indígena; o caderno é composto por 8 artigos, que se enquadram no período da pesquisa, no qual seis destes foram selecionados para inteirar o trabalho. Iniciaremos com os artigos do Caderno Cedes;

O artigo intitulado “O direito de estudar o indígena: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula” (2019), traz como autora: Danielle Bastos Lopes, que pesquisa sobre as relações de ocidentalização e ensino. A autora cita casos particulares do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), que experimenta um projeto sobre culturas ameríndias para crianças, e apresenta relatos de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro de modo amplo sobre o assunto, com o intuito de analisar os impactos da implementação da Lei nº 11.645/2008.

No âmbito estadual do Rio de Janeiro, cinco escolas envolveram-se na pesquisa, das quais três já haviam participado de uma pesquisa realizada

anteriormente pela autora em 2013 com o mesmo objetivo. Entretanto, diferentemente do seu estudo anterior, neste trabalho os resultados obtidos partem da observação realizada e da participação nos projetos das escolas e ao coordenar programas de ensino de cultura indígena no CAp-UERJ.

O projeto “Pensando culturas ameríndias” que acontece no CAp-UERJ teve como participantes deste projeto professores e alunos pertencentes a diferentes níveis escolares, sem restrição de idade ou critério de seleção, que se organizam em grupos e em rodas de conversa, utilizando os acervos bibliográficos e objetos acessados em museus indígenas para discutirem a cultura indígena. A autora relata que algumas turmas deste projeto que foram observadas por dois a três anos ininterruptos demonstraram estranheza aos assuntos abordados durante o início da aprendizagem (desenhando indígenas comendo brancos, invadindo terras, entre outras expressões), mas com o passar do tempo acessaram narrativas menos estereotipadas.

A pesquisa elucidada que o conceito de “interculturalidade” foi essencial para aprimorar as políticas que exaltam a obrigatoriedade do ensino indígena nas escolas, uma vez que promove a problematização do ensino e das identidades estereotipadas, todavia, explica que muitas vezes esse discurso também pode ser aplicado de forma enganosa na sociedade colonizada, por ser pautado no oferecimento de formulas para assimilar outras culturas com a ocidental; não se tratando de um ato de diálogo com o outro - como o próprio conceito sugere – e exemplifica este argumento com o fato de que apenas os indígenas são obrigados a se alfabetizarem em português quando o contrário não acontece.

A seguir, afirma que “a literatura indígena e as escolas desfiam a relação entre racionalidade e conhecimento/conhecimento e xamanismo. É curioso, portanto, como objetificamos o ensino em representações racionais, mesmo nos valendo da interculturalidade como norma” ao expor a falta de autores ameríndios nos materiais didáticos disponíveis. Devido a este pouco espaço para uma “nova visão” a maioria dos professores opta por utilizar materiais didáticos não objetificados (como filmografias, grafismos, arte plumária e outros), realizando uma mudança no sentido tradicional ao uso dos livros. Ainda sobre isso, comenta:

Nas primeiras e sucessivas imersões em salas de aula, observei a capacidade crível dos alunos para interessarem-se primeiro pelos objetos (de distintas culturas, variações e formas) e depois pelas falas ou pessoas. O costume em perguntar sobre peças,

anteriormente produzidas com sementes e atualmente por materiais plásticos, gera re-narração e afastamento em relação aos indígenas (LOPES, 2019).

Lopes comenta sobre outra pesquisa que foi realizada por autores ameríndios da América do Norte e Sul, que demonstrou como os livros didáticos abordam temáticas sagradas e conceitos não humanos da cultura indígena de uma maneira racional e humanista:

Em um estudo ainda em vias de conclusão, ao mapear 600 produtos que analisam a representação ameríndia no material didático na região Sudeste, encontramos apenas 7% de autoria indígena, concentrada quase exclusivamente nos mesmos pesquisadores, sem grande variação ou internacionalização das autorias. A pesquisa ainda é recente, mas já esboça marcos globais nos materiais didáticos (LOPES, 2019).

E argumenta que:

A tríade ensino-identidade-representação expressa a tensão em manter coisas incompatíveis, sob a mesma égide “harmônica”. O privilégio objetivista em não se marcar é proeminente branco, masculino, universalista e falocêntrico, ao mesmo tempo que entender identidade e cultura como única e potenciais formas de representação aniquila outros sistemas e possibilidades de vida (LOPES, 2019).

Por fim, concluiu-se que a Lei nº 11.645 permitiu um grande avanço na multiplicidade de trabalhos sobre o assunto, porém se faz contraditória ao impor a obrigatoriedade do ensino motivada pelo estranhamento das culturas não monopolizadas para a sociedade colonizada, o que segundo Lopes (2019) trata-se de uma abordagem racionalizada e ocidental sobre as demais culturas existentes. Destacando que, tal fator não faz com que a importância da existência da Lei seja perdida. Porém, aponta-se a problemática do uso enganado do discurso sobre a interculturalidade, pautada na linguagem de autores brancos, coloniais sobre as culturas indígenas.

No artigo “Dez anos depois: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor”, José Ribamar Bessa Freire e Ana Paula da Silva, abordam sobre a produção diferenciada de materiais didáticos e propostas museológicas concebidas pelas ações do Programa de estudos dos Povos Indígenas da Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro (PROÍNDIO-UERJ) em seus 26 anos de existência. A análise focaliza em três experiências de editoração de livros, e em seguida comenta sobre mostras expográficas que abordaram a temática dos povos indígenas,

tecendo reflexões sobre o público e suas interações, e refletindo sobre a contribuição do PROÍNDIO para a execução da Lei nº 11.645.

Os três livros idealizados pelo projeto visavam oferecer uma alternativa didática para os manuais anteriores, que tratavam os índios de maneira objetificada, por meio de pressupostos ultrapassados. A pesquisa foi realizada ao longo de dois anos, pela UERJ e USP, que em parceria, identificaram e mapearam os documentos sobre indígenas existentes em 25 grandes arquivos da cidade do Rio de Janeiro.

“Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro” foi o primeiro livro a ser publicado, com cem páginas e ilustrações da Biblioteca Nacional que expõe a localização dos povos do litoral fluminense, suas características e famílias, e apresenta um panorama da forma como se deu o processo colonial durante o século XIX. A sua primeira edição foi publicada em 1997, porém foi reeditado e publicado novamente em 2009, com 10 mil exemplares impressos com o apoio da Prefeitura do Rio de Janeiro.

“Te mandei um passarinho: prosas e versos de índios no Brasil” foi elaborado um ano antes da Lei, contendo textos e ilustrações de autores indígenas pertencentes a mais de 30 etnias o livro expõe as narrativas místicas sobre origem do mundo, a visão de várias etnias sobre a sua relação com a natureza, e aborda a questão da memória e da resistência indígena. Apesar de estar pronto para edição, devido a razões burocráticas e orçamentárias, o livro não foi impresso, porém circula entre diversos professores.

“*Mainoĩ rapé: o caminho da sabedoria*” foi publicado um ano após a promulgação da lei, é bilíngue (Guarani e Português), e traz dados sobre a demografia da população indígena em 1500, mapas de distribuição dos guarani em território brasileiro e América do Sul e os situa no século XXI.

Segundo os autores, o projeto PROÍNDIO adota diversas estratégias de comunicação com o público, realizando principalmente exposições temporárias e itinerantes que abordam a presença e o protagonismo da população indígena no processo de construção das sociedades colonial e pós-colonial. O projeto entrou em contato com documentos históricos produzidos direta ou indiretamente por indígenas, o que possibilitou sua desconstrução perante interpretações clássicas que são consideradas errôneas sobre o Brasil. Citam que diversos alunos de licenciaturas adotaram os livros para apresentação do assunto em escolas públicas ou particulares em que trabalham como professores, porém não houveram

mecanismos de acompanhamento da recepção de outros públicos, como crianças e jovens.

A pesquisa relata que nas exposições, o uso de objetos e imagens desencadeou perguntas na plateia, revelando uma tensão entre o grau de informação que os participantes detinham e os conhecimentos veiculados nas mostras. Sendo o público das exposições promovidas pelo projeto predominantemente escolar, com pequenas alterações em detrimento dos conteúdos apresentados em cada exposição.

Os autores concluem que nas últimas décadas o projeto PROÍNDIO realizou variadas ações em detrimento da divulgação e valorização da cultura indígena, levando ao público reflexões para desconstruir equívocos e refutar abordagens simplistas sobre a cultura indígena, atuando e estimulando a valorização e o respeito pela diversidade que compõem o Brasil. As publicações do projeto têm veiculado pesquisas e eventos realizados na academia sobre a temática, e suas produções têm auxiliado no trabalho de diversos professores de escolas públicas, particulares e de universidades. O raio de abrangência das ações do projeto não se restringiu ao público escolar, chegando em alguns casos ao público mais especializado no assunto, como pesquisadores da área e os indígenas.

A pesquisa nomeada “O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008”, Edson Dorneles de Andrade pretende abordar a trajetória de alguns escritores e artistas indígenas que tomaram papel de protagonistas no movimento indígena brasileiro, dada sua condição de minoria pouco reconhecida pelo Estado. O autor discute aspectos do movimento indígena do Brasil nos últimos 10 anos, apresentando ideias do âmbito jurídico indígena com relação a Lei nº 11.645/2008, e realiza uma análise de experiências da caravana *Mekukraja* como um exemplo de sucesso na atuação indígena nos contextos citados anteriormente. Pretende indicar ao final como a experiência indígena pode aperfeiçoar os mecanismos de implementação da Lei, a partir do protagonismo da própria comunidade indígena nas escolas e universidades. Afirmando que, todo o conteúdo abordado em seu trabalho foi construído durante um diálogo que ocorreu em uma roda de conversa entre indígenas, e por isso trata-se da narrativa de uma comunidade e não de um só autor.

Andrade apresenta uma explicação sobre metodologias indígenas,

O método é a maneira de saber ou de fazer as coisas, mas também a maneira de ser. Assim, não há um só método indígena de produzir conhecimento, mas muitos, porque existem diferentes povos indígenas. No campo da ciência, por exemplo, os métodos são presumidamente neutros do ponto de vista ético, porém pode-se usar o mesmo método para produzir algo 'bom ou ruim'. Alguns são melhores, outros são eticamente polêmicos, como a dissecação e o uso de animais em pesquisas, por exemplo. O que há de comum a muitos povos indígenas no Brasil e fora do Brasil é que as 'metodologias de fazer ou saber' são as mesmas 'metodologias de ser'. Em outras palavras, saber, fazer e ser é a trindade que define a identidade indígena, sua cultura, sua relação com a natureza, o conhecimento, a arte, a cozinha e a literatura. Na ciência ocidental não indígena, algo bem diferente pode ocorrer. Por exemplo, tenho uma amiga vegetariana que trabalha numa empresa de agropecuária. Ela produz remédios para animais que serão abatidos para o consumo. Conheço outra pessoa que estuda teologia, mas é atea; outro é um político que fala e defende ideias progressistas sobre como melhorar a sociedade, mas na prática não fará nada. Na perspectiva indígena, esses são problemas causados por "metodologias de saber e fazer" dissociadas do 'ser' (ANDRADE, 2019).

E a partir disso diferencia o conhecimento indígena do conhecimento ocidental:

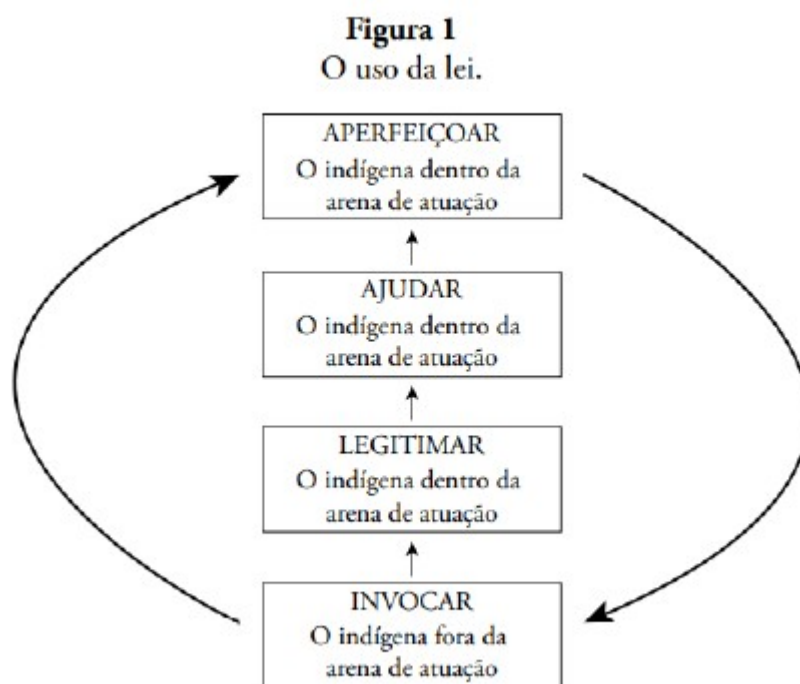
Diferentemente da ciência ocidental, cujo centro científico e cultural é a Europa, responsável por difundir uma epistemologia homogênea e homogeneizante, que descredencia outras formas de saber, ser e fazer, a ciência indígena pressupõe a convivência. A ciência ocidental construiu seu método a partir de premissas com escalas mais ou menos hierárquicas e valorativas, usando a intuição e a dedução, o conhecimento lógico, o conhecimento empírico baseado sobretudo na experimentação e não na experiência. Por fim, produz um tipo de conhecimento autoritário, cujo sujeito ocuparia um lugar de poder, prestígio e sua fala teria "força de lei". O conhecimento indígena está sempre disposto a ir até as últimas consequências para proteger a vida, em todas as suas formas, pequenas e grandes, frágeis e fortes, pois são partes de uma mesma teia da vida, de uma mesma cultura humana (ANDRADE, 2019).

Argumentando sobre a necessidade de uma maneira para se mudar como as pessoas veem e leem os povos indígenas, para que sejam oferecidas outras perspectivas, sob olhar 'descolonial', nas quais as narrativas não sejam apropriadas ou 'traduzidas', mas sim apresentadas da maneira como foram descritas pelos seus próprios autores, e de preferência, com referência clara à sua autoria original. Sobre isso, o autor comenta

Os processos colonizadores são tão poderosos que não somente devastaram povos e regiões do mundo desde o século XV, mas

criaram uma forma hegemônica poderosa de epistemologia, de ciência, provocando o quase desaparecimento de outros tipos de conhecimentos, gerando um desequilíbrio global que afeta não somente as pessoas, povos e culturas, mas todo o planeta (ANDRADE, 2019).

Em seguida, aponta como se alterou, ao longo do tempo, a relação dos indígenas com a política e expõe que, após a criação de reservas e aportes jurídicos para os indígenas, a sociedade brasileira passou a considerá-los como 'povos indefesos' que necessitavam estar isolados em áreas específicas, o que acabou distanciando ainda mais essas comunidades. Desta forma, os indígenas tiveram de se apropriar de aportes jurídicos para assegurar seus direitos legais e garantir que sua narrativa fosse levada em consideração pelo Estado. O autor apresenta um esquema didático de como se dá o uso da Lei pelos povos indígenas neste cenário:



Fonte: ANDRADE, 2019.

Diante disso, aponta-se que a promulgação da Lei nº 11.645/2008 possibilitou que os indígenas tomassem seu local de fala na sociedade e pudessem se apresentar como comunidade, a partir de suas próprias vozes; garantia também assegurada pela declaração das Nações Unidas sobre o Direito Indígena e a Constituição brasileira de 1988.

Diferentemente de muitos outros contextos globais, nos quais a relação dos povos indígenas com o Estado é bastante conflituosa e

renhida, no Brasil, apesar de todo o histórico de violência e da persistente invisibilidade desses povos, a relação se caracteriza por uma contínua busca de harmonia, negociação, respeitosa inclusão e busca de compreensão e legitimidade (ANDRADE, 2019).

Para o pesquisador, a literatura indígena foi um importante campo para essa organização, visto que os autores indígenas puderam usar artifícios da linguagem portuguesa para escrever sobre os assuntos que são importantes para sua comunidade, produzindo materiais que estão disponíveis para professores do ensino básico e superior utilizarem em suas abordagens sobre os indígenas brasileiros. Andrade (2019) realça que a caracterização do movimento da literatura indígena se deu por “reapropriação” e “reafirmação” de nossa história e foi tomada pela responsabilidade de viver e compartilhar nossas próprias maneiras de ser, saber e fazer.

Ao decorrer da pesquisa, exemplifica-se o caso da caravana *Mekukraja*. Esta, adquiriu o nome de origem *kayapó*, que significa transmissão de saberes, por se tratar de uma caravana literária indígena com objetivo de integrar produções indígenas. O objetivo da caravana é que a sociedade brasileira tenha contato direto com os materiais produzidos por autores indígenas, mas também se estende aos próprios povos, de forma a promover o fortalecimento da sua comunidade. Segundo o autor, a caravana serviu como um importante instrumento, criativo e autêntico, de implementação da Lei nº 11.645, a qual não expõe em seu texto original qual material é mais adequado para sua implementação.

O uso da Lei pelos povos indígenas representa um grande avanço ao protagonismo do movimento indígena no cenário brasileiro atual, de forma a legitimar aportes jurídicos que garantem seus direitos. O autor considera também que a oportunidade de contar suas histórias nas escolas é a forma mais respeitosa e democrática de conviver com a diversidade cultural, preservando a existência indígena e unificando as minorias que se encontram ameaçadas pela hegemonização cultural. Assim, aponta que tal legislação abriu espaço para que outras legislações sobre a temática indígena surjam, possibilitando um detalhamento maior e a redefinição de artifícios que podem ser melhorados para execução plena da lei em questão, possibilitando a garantia da transformação social por meios jurídicos.

A autora Francisca Ângelo, pretende discutir em seu artigo “Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios”, sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008

no estado do Mato Grosso; baseando-se nos dados coletados pelo grupo de trabalho (GT) estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação Escolar (CEE), a partir de uma pesquisa realizada com a equipe de profissionais à frente do trabalho pedagógico.

Nesta pesquisa foram abordadas as seguintes questões: quais foram os processos demandados para se implementar a nova lei? De que forma as ações foram desenvolvidas nos aspectos pedagógicos, curriculares e nas atividades escolares? Quais as estratégias de monitoramento e acompanhamento junto às escolas? Quantos materiais didáticos serão oferecidos aos profissionais sobre a temática indígena? Em seguida, aborda uma discussão sobre a formação oferecida pelas principais instituições de ensino superior presentes no estado do Mato Grosso, orientando-se para isso na tese de doutorado do professor pesquisador Osvaldo Marinotto Cerezer, que analisou a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica.

O artigo elucida que no estado do Mato Grosso os instrumentos que fundamentam a aplicabilidade da Lei Federal compõem a Resolução normativa nº 001/2013, são: o documento Orientativo para Reformulação do PPP/2017 (SEDUC, 2017); a Constituição Federal de 1988; a Lei federal n 9.394/1996; a Lei federal nº 10.639/2003; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares de Educação as Relações Étnico-Raciais (2009); e o Plano para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2013). A Secretaria de Educação do Mato Grosso realizou algumas ações para promover a melhor aplicação da Lei federal no estado, dentre elas podem ser citadas: a produção de um planejamento sobre como o trabalho deveria ser realizado, priorizando a participação dos profissionais de educação que atuam na primeira etapa da educação básica; o oferecimento de assessorias pedagógicas; o aproveitamento de um programa do governo chamado “Caravana da Diversidade”, que percorreu o estado com equipes multidisciplinares oferecendo atendimento social e jurídico à população; a realização do curso ‘Métodos e Práticas Educativas em Direitos Humanos’ com objetivo de difundir, valorizar, e dar subsídios pedagógicos para os professores sobre a temática da história e culturas indígenas do Mato Grosso. Relata que como fruto destes trabalhos a secretaria elaborou o livro ‘Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais’ que foi amplamente divulgado, para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores do estado. Outra criação foi o Projeto de Monitoramento do

Cumprimento da Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com objetivo de fazer um levantamento de dados no que tange a aplicabilidade das Leis federais na rede estadual de ensino, realizando uma análise posterior dos dados obtidos para produção de artigos científicos.

A autora expõe que as instituições de ensino superior também trabalharam nessa temática, dando destaque para a parceria realizada entre a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), que criaram um projeto voltado para discussão da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, além outros cursos de capacitação de grande importância para os profissionais que foram oferecidos pelas universidades.

No decorrer da pesquisa, foi realizada uma análise detalhada dos PPPs dos cursos de História do estado, apoiada no trabalho de Osvaldo Cerezer, esta aponta sobre as políticas de ações afirmativas presentes no estado para promover maior inclusão da diversidade cultural no ensino superior.

As universidades precisam atuar junto à sociedade, promovendo uma formação acadêmica que nos permita vislumbrar o reconhecimento dos povos indígenas como contribuintes para a formação do povo brasileiro. Um dos caminhos para tornar referida dimensão possível é reconhecer e acolher os PPPs dos cursos de licenciatura em História, atendendo à Lei nº 11.645/2008 (ANGELO, 2019).

Por fim, o grande interesse da equipe encarregada por implementar a Lei no estado em cumprir os planejamentos e concretizar as ações propostas foi fundamental para a execução de todos os projetos que foram citados; e destaca também como promissoras as parcerias entre as diferentes instituições para consolidar a temática dos povos indígenas na pauta da educação básica. Algumas resistências são relatadas em detrimento da ausência de uma política consistente de formação continuada para os professores, ausência de acompanhamento do processo de implementação das Diretrizes e Planos elaborados dentro das escolas públicas, e ausência de verbas para obtenção de materiais pedagógicos devido ao contingenciamento de recursos. Este último foi citado com mais frequência na sua pesquisa com os profissionais. Além disso, propõe que as universidades atuem em conjunto com a sociedade para vislumbrar um maior reconhecimento dos povos indígenas como contribuintes para a formação do povo brasileiro, afirmando que deve haver um novo direcionamento na organização curricular dos cursos

acadêmicos, pois estes irão formar professores indígenas e não indígenas, e por isso, precisam abranger concepções políticas, filosóficas e pedagógicas que acolham as culturas indígenas.

O artigo “Saberes tradicionais tupi: estar junto, aprender, *nhembojera*” de Ana Paula da Silva, tem como objetivo promover uma reflexão sobre a importância dos povos indígenas e de seus saberes tradicionais para o desenvolvimento da diversidade sociocultural e linguística do país. Analisa-se informações registradas pelos cronistas franceses dos séculos XVI e XVII presente nos trabalhos de: André Thevet (2009), Jean de Léry (2009), Claude d’Abbeville (1975) e Yves D’Évreux (2009), e utiliza-se estudos históricos-antropológicos e pesquisas atuais que discutem formas de conhecer os povos indígenas.

O termo *nhembojera* se trata de uma expressão tupi usada para nomear a materialização de algo que seria intangível, como a realização de uma farta colheita ou um belo cesto; a palavra foi usada como forma de evidenciar neste artigo a poética e a sofisticação das categorias dos saberes indígenas.

O trabalho aborda alguns estudos que definem a forma de aprendizado cultuado pelos povos indígenas, como: dinâmicas de observação e participação e treino prático, nos quais o aprendizado está intrinsecamente ligado às vivências dos indivíduos, e ligado a momentos de prazer e conforto. O que pode ser evidenciado na seguinte citação:

[...]a inversão “fazer saber” enfatiza a existência dos saberes quando são efetivados no curso de uma vida: “Os saberes não existem, pois fora de uma execução e entendo aqui execução como todas as formas de expressão de um saber e não exclusivamente a dimensão pragmática”. (OLIVEIRA, 2012 apud SILVA, 2019).

Silva explicita que:

Para atingir o nível de especialização descrito por Joana de Oliveira (2012), é preciso que esses saberes sejam transmitidos desde a infância, por meio do estar junto, da observação, da dedicação e da repetição de tarefas realizadas em diferentes situações — cotidiano, rituais, festas, reuniões, entre outros. Assim, adultos poderão se tornar especialistas. Informações dessa natureza lamentavelmente são incipientes na documentação histórica dos primeiros séculos de conquista, tendo em vista que os chamados patrimônios imateriais não constituíam um tema potencial para os cronistas, como a antropofagia, a nudez, a poliginia e a natureza (SILVA, 2019).

Em seguida, a perspectiva indígena sobre a natureza, é abordada realizando um resgate de informações linguísticas indígenas, com apoio da uaraúna Ruth

Monserat (2017). Constatou-se semelhanças entre os sistemas tupi de classificação taxonômica e o sistema científico adotado pelo ocidente. Quanto à classificação botânica indígena, cita João Barbosa Rodrigues (1992), que apontou maior refino e sofisticação na classificação indígena; o que a pesquisadora considerou como algo diretamente ligado à sensibilidade e à observação. Destacando ainda que tais características são descritas por diversos autores que buscam atrair mais atenção da comunidade científica para os saberes e práticas indígenas.

A literatura histórico-antropológica documenta uma intrínseca relação entre os povos indígenas, entidades não humanas e seus territórios, como se observa a seguir:

Desde criança se aprende a manipular alimentos, as matérias-primas para construir casas, objetos utilitários de uso cotidiano e ornamentos distintos empregados em rituais. Ainda pequenos, meninas e meninos igualmente aprendem os repertórios referentes à natureza — diferenciar espécies animais e vegetais e os seus ecossistemas pertencentes, conhecer os seres cosmológicos que habitam esses espaços, as narrativas míticas, as informações que transmitem acerca do território e as formas de nomear as coisas —, pois tudo é classificado segundo protocolos específicos (SILVA, 2019).

O trabalho ressalta que do ponto de vista antropológico, essa relação religiosa dos indígenas com seus territórios foi um importante fator de incentivo para que esses povos buscassem retomá-los por meio da luta.

Em síntese, o trabalho aborda sobre a ligação evidenciada pelas informações disponíveis entre a transmissão de conhecimentos durante a infância e a renovação e preservação dos saberes tradicionais. Aponta-se que por meio da oralidade, da memória e da observação, os conhecimentos tradicionais são guardados e/ou renovados para que novas gerações tenham acesso. Salientando que a transmissão de conhecimentos passou por um processo de colonização brutal, que extinguiu alguns povos e suas línguas. Além disso, é imprescindível destacar que os conhecimentos indígenas sobre a natureza podem auxiliar na compreensão do processo de mudanças climáticas que vêm ocorrendo no planeta atualmente, sendo preciso aproximar estes povos da produção científica, de forma que seja difundida e valorizada a diversidade de protocolos de pesquisas existentes.

Os autores Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Vieira e Beatriz dos Santos Landa, observaram em seus espaços de atuação que a presença massiva

de acadêmicos indígenas acarreta uma instabilidade nas lógicas epistemológicas e metodológicas da produção científica, afetando acadêmicos indígenas e não indígenas no processo de formação para a prática da Lei nº 11.645/08. Nesse sentido, seu artigo “Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei nº 11.645/08” têm como objetivo apresentar e refletir sobre as contribuições advindas da presença dos acadêmicos indígenas em cursos de licenciaturas e na pós-graduação.

O trabalho ressalta sobre a criação da Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei nº 10.639/03, a partir de inúmeros debates e lutas, explicam que a promulgação da Lei ocorreu devido ao aumento do preconceito e discriminação envolvendo populações indígenas no país. Aponta-se em contrapartida, sobre a possibilidade de interpretações confusas quanto ao conteúdo desta Lei, no que trata do oferecimento de formação curricular de professores que compreenda tais temáticas; de acordo com pesquisadores indígenas, a presença de disciplinas com temáticas indígenas no ensino pode causar um tensionamento e favorecer a desconstrução da cultura do silêncio, trazendo à tona novas narrativas para que a produção histórica dos povos colonizados seja valorizada. Como dizem nos trechos a seguir:

Professores e alunos começam a dar uma outra visibilidade aos indígenas em sala de aula, embora a colonialidade ainda tenha uma forte presença ambivalente entre a contribuição que os indígenas podem trazer e a tendência de folclorização e exotismos de suas participações. Por outro lado, acadêmicos não indígenas são surpreendidos com temas nunca discutidos em sala de aula, como território, territorialidade, indígenas urbanos, natureza como cosmovisão, conhecimento não fragmentado, contradisciplinaridade e epistemologias outras (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

Os autores observam que a Lei responsabiliza todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar a trabalharem práticas pedagógicas com a temática indígena, e por isso, apresentam no artigo alguns espaços acadêmicos onde os mesmos obtiveram experiências interculturais importantes. São apresentados os casos da UEMS e da UCDB, ambas universidades presentes no estado do Mato Grosso, que realizaram projetos e programas, e ofereceram bolsas para atividades que realizam ações para e com os povos indígenas; destaca-se o fato de que ambas possuem disciplinas curriculares nas licenciaturas voltadas para o atendimento da Lei 11.645/08, e com isso, propiciam o aparecimento de inquietações e

problematizações na criação de um processo dinâmico de reconfiguração da colonialidade do poder.

A pesquisa traz a discussão sobre o estranhamento causado ao início da discussão sobre a temática indígena nos espaços universitários, principalmente para os estudantes não indígenas, que são maioria nestes espaços. A partir de depoimentos de estudantes que vivenciaram essa situação os autores mostram que a presença dos indígenas dentro destes espaços causa afetamento e envolvimento em não-indígenas. Afirmam que esses espaços permitem que o exercício da escuta seja realizado com sucesso, e possibilitam a criação de relações entre culturas totalmente separadas na sociedade contemporânea:

Nas relações que são estabelecidas e construídas, observamos que muitos acadêmicos não indígenas buscam conhecer melhor as histórias, desconstruir seus estereótipos de índios do passado e, ainda, realizam diálogos na intenção de favorecer inúmeras trocas, construções, traduções e intercâmbios culturais (CANDAU, 2016 apud NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

Como consequência, passaram a nomear tal processo de interculturalidade crítica, o qual, segundo os autores, permite o desenvolvimento e criação de compreensões que fazem dialogar com as diferenças por meio de legitimidade, respeito, equidade e igualdade, e permitem a criação de outros modos de se aprender, ensinar, sonhar, ser e estar. Além disso, apresentam que a presença indígena especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação na UCDB provocou deslocamentos epistemológicos e decoloniais que não são restritos ao âmbito da pesquisa:

Para os colegas não indígenas do programa tal convivência tem sido enriquecedora não só em sua formação como profissionais da educação, mas também como cidadãos que vivem o embate diário com uma sociedade ainda marcada pela exclusão e a negação da diferença (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

Conclui-se apontando que a presença de indígenas na universidade evidencia a desconstrução do conhecimento hegemônico, monocultural colonizador, hierarquizado e naturalizado como verdadeiro e único; acarretando em consequências territoriais, raciais, culturais e epistêmicas; e destacam, que a produção de novos pensamentos que coloquem em crise a colonialidade, em detrimento do surgimento de narrativas que hoje não são conhecidas, só será possível se o diálogo com povos indígenas for intensificado.

Com os artigos do caderno Cedes finalizados, a seguir temos os fichamentos dos oito artigos encontrados na temática pela plataforma Scielo.

A pesquisa “O Processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação” da autora Ana Maria Gomes, têm como objetivo analisar o processo de escolarização da tribo Xakriabá, dando ênfase à escolarização dos grupos étnicos minoritários e seu sucesso/insucesso escolar, a fim de construir propostas para intervenções pedagógicas e também para formulação de políticas públicas.

O trabalho teve início a partir da disseminação da antropologia nas pesquisas educacionais, garantindo um aumento de estudos e uma ampliação do foco das pesquisas, tirando de vista o ambiente escolar como único meio educativo, garantindo uma visibilidade para as diversas formas educativas dos mais diferentes grupos sociais. A partir dessa expansão de pesquisas, algumas diferenças culturais, mostraram implicações diretas nas atividades desenvolvidas pela escola, Gomes (2006), explicita que

[...] seriam exatamente as descontinuidades entre diferentes modelos culturais – ou o conflito entre eles – que levariam os alunos pertencentes aos grupos minoritários a encontrar barreiras para alcançar um êxito positivo no seu percurso escolar. (GOMES, 2006, p. 318)

Diante disso, o trabalho nos traz algumas comparações de como algumas posturas sociais, são responsáveis por essa diferença cultural-escolar. A autora aponta que diante de uma pesquisa de Philips (1993), nos mostra como as relações de poder interferem o contexto,

[...] na vida cotidiana da aldeia indígena, a ausência de estruturas de participação nas quais alguém controla diretamente as ações de um grupo de pessoas em interação; tal controle, ao contrário, é muito presente no contexto escolar, e quase sempre centralizado na figura do professor. Nesse sentido, a participação nas interações obedecia a regras diferentes nesses dois contextos, o que provocava desentendimentos entre alunos e professores, e uma interpretação, por parte destes últimos, em termos de dificuldade ou resistência dos alunos à participação nas atividades escolares. (GOMES, 2006, p. 318)

Gomes (2006), ressalta que estes estudos salientam as possibilidades de encontrarem organizações e profissionais que estejam dispostos a serem sensíveis aos padrões culturais e a origem dos alunos e da comunidade, trazendo uma

interação social pautada em uma “pedagogia culturalmente orientada”, a fim de atingir e alcançar sucesso acadêmico aos alunos pertencentes aos grupos minoritários.

O trabalho foi-se realizado com a terra indígena Xakriabá, onde possui uma população com mais de 6 mil habitantes, em uma área de 53 mil hectares, situada no Estado de Minas Gerais, mais precisamente no município de São João das Missões. Seu subsídio se refere à agricultura local e a criação de gados. A reserva conta com 26 aldeias e 28 escolas, sendo que cada aldeia possui sua escola e ainda contam com duas unidades administrativas, de acordo com dados de 2003, a reserva conta com 104 professores indígenas contratados pelo Estado, sendo todos Xakriabás e atuantes em suas comunidades.

A escolarização do povo Xakriabá, sofreu diversas modificações desde o ano de 1930, onde consta nos documentos da Prefeitura como a primeira escola da região, porém anteriormente a região já demonstrava indícios de uma procura pela instrução, onde se dava por uma educação em casa e mais informal. Porém a autora nos informa que a demanda escolar indígena só consta em documentos a partir do ano de 1970, a partir da criação do PIEI-MG, foi-se realizado um diagnóstico em 1995,

O que revela o diagnóstico, em período de plena legalidade das terras indígenas, é que nela existem doze escolas municipais de 1ª à 4ª série (quase a mesma quantidade dos anos de 1970), com 17 professores, 14 contratados pela Prefeitura de Itacarambi e três pela FUNAI. Entre esses, apenas quatro pertencem à comunidade local, e eram, na época, professores leigos (Minas Gerais, 1995). Em 1997, dez anos após a homologação do território, quando a primeira turma de professores indígenas se encontrava no segundo ano do Curso de Formação de Professores indígenas realizado pelo PIEI-MG, foram criadas as escolas estaduais indígenas e os alunos-professores assumiram imediatamente seus cargos. (GOMES, 2006, p. 322)

No entanto, anteriormente a esses dados, não havia um aparato estatal para escolarização da aldeia, e isto fez com que se gerasse uma atuação da própria comunidade para gerir e colocar as escolas para funcionarem, porém havia o fato de que muitos professores não eram residentes da comunidade, trazendo alguns comprometimentos ao funcionamento destas.

Com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas, o que antes era um problema de gestão de relações com a prefeitura

local – relações marcadas pelo conflito e pela distância das instâncias de decisão – passa então a ser administrado em uma situação de estreito contato com o Estado. [...] o povo indígena Xakriabá, cujas lideranças passam a ter acesso direto à Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, por sua participação na coordenação do PIEI-MG. Se, por um lado, nessa nova configuração a comunidade indígena passa a exercer uma maior influência sobre as decisões acerca das suas escolas, por outro lado, tal influência se dá no quadro de uma maior proximidade com o aparato estatal e com suas formas características de gestão e controle das instituições públicas. (GOMES, 2006, p. 323)

Com isso, podemos concluir que os diferentes contextos e culturas são elementos essenciais para a experiência escolar e o crescimento da demanda e qualidade escolar. A autora pontua ainda como a aldeia Xakriabá se tornou uma “autêntica cultura indígena”, onde agrupa diferentes faixas etárias que participam de modo diferenciado das atividades escolares, sendo possível pelo sentido e experiência que a comunidade atribui à escola e o seu processo de afirmação da própria identidade e da busca pelos seus direitos à uma escolarização pautada em seus princípios e modo de vida.

O trabalho de Rodrigo Bastos Cunha, publicado no ano de 2008 cujo título é Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil, têm como objetivo identificar como acontece o ensino bilíngue em escolas indígenas e como o governo subsidia e ampara em termos de investimentos.

O autor introduz seu artigo, trazendo aspectos históricos sobre as diversas línguas indígenas existentes no nosso país e acrescenta que após a colonização mais línguas foram introduzidas, como o português e línguas africanas originárias dos escravos. Cunha nos traz os conceitos de Robert Cooper (1989), que cita language policy (política linguística) e language planning (planejamento linguístico), sendo ambos sinônimos na literatura acadêmica inglesa e que abarcam uma variedade de significados. Cunha (2008) explica que para o Brasil, podemos trazer estes conceitos de tal forma

Para os fins deste artigo, considero que em português, o termo “política linguística” pode ser usado de forma genérica, tanto para metas quanto para ações sobre o uso das línguas. Além de ele se adequar às definições de language planning e seus principais focos, apresentados por Cooper, abarca, no caso das línguas indígenas, a sua documentação, a publicação de material didático e o ensino bilíngüe, e abrange não apenas decisões governamentais, mas também a participação de pesquisadores, educadores, organizações

não governamentais e lideranças indígenas como atores políticos. (CUNHA, 2008, p. 146)

Com isso, o artigo apresenta a definição de language planning de Cooper como uma atividade que prepara a ortografia, gramática em um dicionário para propiciar a comunicação e entendimento para escritores e falantes nas comunidades cuja falas não são homogêneas. Além disso, o planejamento linguístico é responsável por buscar um reconhecimento perante o governo, trazendo a relevância da língua. Cunha (2008) elucida que isso se deve ao fato de o ensino bilíngue estar ligado ao status (em cunho social) de uma língua. O autor exemplifica que ao compararmos com o português, no qual se tornou oficial a língua indígena automaticamente se faz minoritária, sendo até desvalorizada.

Terezinha Machado Maher (2006, p. 3) explica que se o bilingüismo do falante “é considerado, não um atributo, mas um ‘problema’, o objetivo [das instituições de ensino] será fazer o aluno abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue” na língua dominante, no nosso caso, a língua portuguesa. (CUNHA, 2008, p. 147)

No entanto, o autor pontua que podemos pensar na possibilidade de avaliar positivamente o bilinguismo e tornar todas as línguas importantes, maternas ou não, com o objetivo de enriquecimento linguístico.

Tendo em vista este objetivo, os planos políticos do Brasil, começaram a caminhar com o aporte das Leis federais, a BNCC e LDB, e em meados de 1996 iniciou o plano de implementação de ensino e pesquisa que oferecem educação bilíngue aos povos indígenas a fim de promover a recuperação de suas memórias, identidade e conhecimentos. Sendo esta uma demanda dos povos indígenas, o qual sucumbiam por um ensino e uma educação diferenciada.

Entretanto, grande parte das línguas indígenas, para serem inseridas nas escolas bilíngües que iriam surgir a partir daí, ainda careciam de um planejamento de corpus: no caso de línguas originalmente ágrafas. Isso envolve tanto a definição da grafia a ser adotada na escrita quanto o estudo do funcionamento da língua para descrição de sua gramática, a elaboração de dicionários e a produção de material didático em língua indígena (ou bilíngüe). (CUNHA, 2008, p. 150)

Com o passar do tempo, o MEC começou a tomar medidas para elaborações de políticas específicas para a educação indígena, como a criação da comissão de Apoio e Incentivo à Produção e Edição de Material Didático Específico Indígena, sendo composta por professores de diversas aldeias indígenas. Em 2005, ocorreu o

1º Seminário Nacional de Material Didático Indígena. O autor explana sobre o evento que

[...] foram apresentadas experiências positivas, como as rádios comunitárias existentes em algumas aldeias, e negativas, como a dificuldade de se trabalhar com materiais didáticos que não valorizam as experiências culturais de cada etnia. Na ocasião, o MEC se comprometeu a apoiar a produção de novos materiais didáticos que valorizariam a cultura oral indígena e que os próprios índios ajudariam a elaborar. (CUNHA, 2008, p. 154)

O pesquisador conclui trazendo aspectos importantes a serem ressaltados, de que mesmo a língua indígena em muitos casos não ser a língua de instrução ao longo do processo de escolarização, as próprias aldeias e sua organização interna, independente e política são as principais responsáveis pelas conquistas e pelo desenvolvimento dos planejamentos educacionais ou podemos dizer planejamentos linguísticos, fortalecendo seus interesses e culturas. Cunha (2008), ainda faz uma ressalva de que mesmo sendo insuficiente as políticas públicas e educacionais voltadas ao povo indígena, em termos de política linguística se faz acelerada perante a América Espanhola.

No artigo “De *grumetes* a *kunumys* - estilos de infâncias brasileiras”, os autores Christiana Cabicieri Profice e Gabriel Henrique Moreira dos Santos tratam sobre as diferenças entre estilos de infância, com destaque para os estilos de infância indígena e europeu. Os autores definem o termo de acordo como é apresentado nos seguintes trechos:

Partimos da teoria sócio-histórica vigotskiana que defende a ideia de que não há um padrão de infância ou desenvolvimento universal que se adapte a qualquer contexto. Ao contrário, sem um contexto em que ela aconteça não existe infância, as crianças não são equipadas com um plano de desenvolvimento social, este projeto é dado pela sua cultura que lança mão de diferentes modos e meios de viabilizá-lo. Conforme Vigotski e Luria, “no processo do desenvolvimento histórico da humanidade (PROFICE; SANTOS, 2017).

Os autores pretendem iniciar a sua discussão a partir de um evento que ocorreu a dois jovens durante a colonização do Brasil, que vieram como *grumetes* na frota de Cabral em 1500, e conjuntamente, realizar uma revisão bibliográfica dos principais autores do tema, com intuito de destacar as principais diferenças nos estilos de infância do Brasil do século XVI, no âmbito da interação das crianças com o meio ambiente e da sua participação em atividades coletivas.

O estilo de infância vai ser definido a partir dos valores e funções sociais destinados às crianças em diferentes culturas, lugares e tempos, caracterizando tudo que lhes diz respeito, sua participação no coletivo, sua função na dinâmica familiar, as tarefas que lhe são atribuídas conforme sua idade e gênero, seu modo de se vestir e se comportar, sua alimentação, seu cotidiano, sua liberdade e seus interditos (PROFICE; SANTOS, 2017).

Abordam, primeiramente, a relação dos portugueses com as crianças em sua sociedade, e explicam como se dava a vinda dos jovens para uma terra que ainda era pouco conhecida; de acordo com sua revisão bibliográfica, crianças pobres de Portugal eram recrutadas para realizar serviços nas embarcações portuguesas, onde tinham um estilo de vida precário. Na sequência, comentam sobre a relação da sociedade portuguesa desta época com suas crianças, abordando aspectos que podem ser vislumbrados pelo trecho a seguir:

[...] a expectativa de vida das crianças na Europa entre os séculos XIV e XVIII girava em torno dos 14 anos, com uma elevada taxa de mortalidade até os sete anos de idade, o que contribuía sobremaneira para o sentimento de desvalorização da vida infantil. As crianças da zona rural constituíam importante mão-de-obra para a família, enquanto as das cidades trabalhavam para seu próprio sustento, fazendo com que muitas famílias os enviassem como grumetes. Quando eram órfãos, abandonados ou pedintes, também podiam ser recrutados como mão-de-obra para os navios. Contudo, o recrutamento de grumetes não se fazia apenas com o consentimento da família que, de pleno acordo, recebia seus proventos e se livrava de mais uma boca em um contexto alimentar de insuficiência. Existiu também a prática de rapto de crianças de famílias judias, como forma de manter sob controle o aumento do número crescente de judeus perseguidos que se abrigavam na metrópole portuguesa. (RAMOS, 2004 apud PROFICE; SANTOS, 2017).

Apresentam também informações sobre o histórico quantitativo no que diz respeito à população da metrópole portuguesa, Lisboa:

Nos séculos XVI e XVII os níveis da mortalidade infantil eram elevados, entre 30% a 40%. A esperança média de vida era baixa, oscilando entre os 25 e os 38 anos. A mortalidade infantil atingia um terço dos nascidos antes de completarem um ano de vida e apenas metade das crianças completava sete anos. Em razão do elevado índice de mortalidade infantil, era apenas a partir dos sete anos de idade que a pessoa era considerada um membro da família e da comunidade, sendo que esta existência de direito só se iniciava a partir dos 12 pela menina e dos 14 para os meninos (Ibidem). Os jovens saíam de casa entre os 13 e 18 anos de vida, significando um alívio das pressões econômicas sobre as famílias (PROFICE; SANTOS, 2017).

E complementam com mais detalhes sobre as condições de vida dos grumetes:

De um modo geral, todas as crianças embarcadas sem suas famílias passavam por uma maior ou menor privação, exploração e maus-tratos de toda ordem e não raramente caíam ao mar e morriam afogadas. Quase nenhuma também sobrevivia ao naufrágio ou as difíceis condições que encontravam em terra. Foi este estilo de infância europeia, exportada como mão de obra desqualificada e de baixo custo que entrou em contato com outro estilo de infância, próprio das comunidades indígenas presentes no litoral brasileiro (PROFICE; SANTOS, 2017).

Na sequência, os autores iniciam uma nova seção, intitulada “as crianças Tupis que aqui viviam”, na qual realizam uma breve revisão bibliográfica acerca do histórico dos povos indígenas que viviam pelo Brasil nesta época. Apontam que a migração desses povos devido a chegada dos portugueses ocasionou o distanciamento entre as tribos e provocou suas diferenciações culturais; toda via, como algumas tribos tupis continuaram a residir no litoral, estas adquiriram uma cultura comum, e por isso, o presente artigo pretende ressaltá-las para avançar na discussão que propõe.

Explicam em seguida que, entre os Tupinambás as crianças de até 7 anos permanecem dependentes da mãe, mas podem circular entre os adultos, que auxiliam nos seus cuidados; e que após essa idade, as crianças já se reúnem em grupos multietários, que realizam brincadeiras e outras atividades, das quais os mais velhos também podem participar sem compromisso ou limitação; e que somente quando atingem os 15 anos, os jovens podem auxiliar nas atividades de sustento familiar. Evidenciam que:

De todo modo, como a tantos europeus, surpreendeu o estilo de infância destes povos, no qual as crianças participavam das atividades da tribo mas sem a imposição de qualquer disciplina rígida ou contrariedade, permitindo-lhes cotidianos livres ao ar-livre junto de seus parentes (PROFICE; SANTOS, 2017).

Na próxima seção, intitulada “a fuga dos grumetes”, os autores retomam a história dos grumetes, listando os fatos que ocorreram logo após desembarcarem no Brasil; fatos que culminaram em seu encontro com duas crianças indígenas.

A partir de relatos históricos sobre a dizimação das populações indígenas, os autores constroem uma nova seção, intitulada “seres e povos da Mata Atlântica das Américas”. Nesta, os autores abordam sobre as diferenças do modo de vida dos indígenas em relação ao modo de vida que era praticado na Europa durante essa época. Ressaltam aspectos da relação dos povos indígenas com a natureza, que se distinguia totalmente da relação exploratória que os portugueses cultivavam, com

destaque para os seguintes fatos: “ainda que os indígenas manejassem a floresta conforme suas necessidades, [...] as florestas ombrófilas densas sul-baianas atingiram um alto grau de biodiversidade em seus vinte e um mil anos de desenvolvimento”; e, “as florestas garantiam para os povos nativos do Brasil recursos em abundância que não eram desperdiçados nem monopolizados, mas compartilhados entre a comunidade e, entre as diferentes tribos que se distribuía pelo território”. Além disso, comentam sobre os costumes de higiene e de alimentação, relacionando-os com a visão destes povos para com os recursos naturais; concluindo que: “os europeus, imbuídos de seu pensamento judaico-cristão viam os demais seres da natureza como inferiores às pessoas e, portanto, passíveis de subordinação e dominação. E assim foi feito”.

Em seguida, retomam sobre a história dos grumetes, os quais acabaram se tornando *kunumys* após serem levados pelos pequenos índios para a aldeia. A partir disso, explicam que:

Podemos apenas especular sobre os desdobramentos da integração dos *kunumys* brancos, mas o que parece explícito é que eles deixaram uma vida de insalubridade e risco para serem acolhidos respeitosamente entre pessoas que jamais viram, adultos e crianças, curiosos pela sua diferença de corpo e de língua (PROFICE; SANTOS, 2017).

Após uma breve abordagem que interliga os costumes indígenas com sua abordagem da vida, chamada de ecocêntrica, os autores argumentam:

[...] para os nativos, os demais seres da floresta são também legítimos outros que são culturalmente incorporados. Quase todos os cronistas destacam o contraste entre os estilos de infância europeu e indígena. Para os europeus da época fazia espanto o fato de não haverem, ao menos entre os tupis, castigos físicos, punições ou repreensões às crianças e, ainda assim, elas serem obedientes e respeitadas com os mais velhos (PROFICE; SANTOS, 2017).

Em seguida, propõem que os grumetes podem ser considerados como os primeiros a vivenciarem um processo de hibridização cultural. E encerram o relato sobre os grumetes expondo que viveram até seus cinquenta anos entre os indígenas, e puderam presenciar a chegada dos portugueses durante a ocupação oficial do Brasil por meio das capitânicas hereditárias, o que culminou na morte maciça dos indígenas pelas doenças trazidas pelos europeus, doenças essas, que os meninos eram imunes por já terem tido contato anterior.

E por fim, os autores consideram que, através de sua abordagem com relação aos tipos de infância que existiam no Brasil durante século XVI é possível ilustrar sua afirmação inicial de que as crianças podem assumir diferentes valores e papéis sociais. Com destaque para os pontos a seguir:

A inequidade entre as pessoas característica do pensamento ocidental da época também se manifestava na assimetria de poder adultocêntrica sobre as crianças que eram largamente exploradas como força de trabalho e vítimas de maus-tratos. Ao contrário, sob o mesmo princípio de equidade entre os seres naturais, as crianças indígenas não eram subjugadas ou exploradas, seu desenvolvimento se dava de forma livre de constrangimentos e castigos, sua diferença infantil respeitada e protegida (PROFICE; SANTOS, 2017).

Concluem, portanto, apontando que os diferentes estilos de infância devem servir como referência para se pensar na educação das crianças brasileiras de hoje em dia, ressaltando que a colonização possibilitou a existência de uma cultura híbrida que reuniu as culturas dos povos portugueses, africanos, indígenas e demais povos que migraram para o Brasil posteriormente, em contrapartida, a ocidentalização da cultura brasileira extinguiu quase a totalidade dessas demais culturas, e em detrimento disso, são poucos os casos de escolas que, atualmente, adotam abordagens “alternativas” durante a educação. Ressaltam que a sociedade, no geral, não dialoga com suas crianças, e com isso, desvaloriza a opinião e os desejos infantis nas políticas e nos planos educacionais.

Encerram apontando que é possível aprender com as comunidades tradicionais novos aspectos que são importantes para a sociedade brasileira atual, e que tal proposta tem acordo com as diretrizes da educação básica escolar e de direitos humanos do Ministério da Educação (2012). Apontando que:

Se atualmente as políticas públicas de educação diferenciada buscam superar nossa dívida histórica com as comunidades invadidas e trazidas a pulso para o Brasil precisamos pensá-la também como dívida ambiental, com os seres e sistemas naturais que foram dizimados e substituídos por outras paisagens no processo de colonização. Assim como as pessoas das comunidades tradicionais envolvidas na construção do Brasil, os seres da natureza também foram radicalmente transformados (PROFICE; SANTOS, 2017).

Ao encerrar, expõe-se que, para valorizar os diferentes estilos de infância no campo da educação se deve quebrar o paradigma de povos civilizados – povos exóticos, e produzir um novo diálogo entre pessoas e natureza assim como deve ser feito entre crianças e adultos.

No artigo “Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil”, Maria Aparecida Bergamaschi e Fernanda Brabo Sousa levantam algumas perguntas acerca da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, do Ministério da Educação, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Seu intuito é o de realizar uma reflexão metafórica sobre o assunto e estimular uma busca coletiva por respostas, além de difundir sobre os caminhos da educação escolar indígena no país.

O presente trabalho considera os territórios etnoeducacionais como “um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015), e expõe que esses territórios foram reconhecidos a partir do Decreto nº 6.861 de 2009; e com isso, as autoras apresentam as algumas indagações iniciais acerca do PNTEE:

Quais os significados dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena? Que relevância apresentam ao movimento dos povos indígenas por autodeterminação e afirmação de suas identidades étnicas? Como podem ser afetadas as escolas indígenas a partir de uma reterritorialização? De fato, verifica-se uma reterritorialização? O que de novo acrescenta a Portaria publicada quatro anos após do Decreto? (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015).

A partir dessas perguntas, iniciam sua reflexão na seção intitulada: “território das formigas: metáfora de uma política em construção”, na qual propõem um exercício de iniciação que consiste em: o leitor imaginar uma caixa de acrílico transparente repleta de formigas:

Aos poucos, aquele espaço emoldurado que lhes foi destinado parece tornar-se insuficiente para suas necessidades, e elas passam a procurar caminhos para além da caixa de acrílico, tal qual fazem em terras livres, ultrapassando os limites impostos por forças externas ao formigueiro (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015).

Com isso, solicitam que o leitor assemelhe a situação dessas formigas com a de algumas pessoas, nesse caso, os indígenas; e discutem acerca das divisões territoriais geográficas, apontando que, mesmo quando alguns territórios indígenas se estendem para além de suas casas, sua territorialidade ainda é restrita por limites de trânsito amplos dentro da sociedade como um todo, assim como pode ser observado de maneira indireta na situação das formigas. Dessa forma, explicam que a metáfora foi escolhida para ser utilizada por apresentar uma noção de

territorialidade mais sensível do que a que pode ser encontrada em um documento legal, como no caso da Portaria e do Decreto em questão; além disso, utiliza-se do recurso que uma metáfora possui de alcançar diversos significados de um fenômeno qualquer.

Na seção “esmiuçando o Decreto nº 6.861/2009” a pesquisa pretende apresentar os detalhes minuciosos do decreto, que gerou diversas desconfianças entre os líderes indígenas devido a forma como foi colocado para suas instancias educacionais. É relatado também que na mesma época em que o decreto foi escrito estava sendo organizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI, a qual sustentou em seu documento final a criação de um sistema próprio para educação escolar indígena; e apesar de ter sido aprovado antes do encerramento da conferência, o decreto abordou alguns eixos principais da discussão da conferência, que são: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”.

Em seguida, são apresentados detalhes do Decreto como: a participação de povos indígenas em sua execução; a independência dos territórios etnoeducacionais da divisão político-administrativa do país; a indicação de responsabilidades; a indicação de apoio técnico e financeiro advindo do Ministério da Educação; pontos apontados na pesquisa como importantes e respeitosos para com as comunidades envolvidas, que trazem consonância com a discussão que foi tomada pela I CONEEI, garantem legitimidade para as decisões indígenas e oferecem respaldo legal para a escolha de suas próprias metodologias e processos pedagógicos. Em contrapartida, são relatadas algumas lacunas que surgiram em decorrência da ausência de delimitação de mecanismos operacionais específicos e eficazes para ordenar o atendimento das legislações destinadas para as escolas indígenas vigentes, fazendo por exemplo: que algumas escolas fossem implantadas de forma semelhante às escolas urbanas; causando uma dificuldade para o estabelecimento territorialidades indígenas; e, além disso, dificultando o acolhimento das especificidades das diferentes comunidades indígenas. Com relação a isso, apontam que:

A leitura apurada do Decreto, adentrando em suas minúcias, possibilita perceber o seu alcance político. Um decreto, embora

acabe por desempenhar, na prática, papel de ato do legislativo, pode funcionar como uma espécie de sugestão de mudança na cultura política, sem o caráter impositivo de uma lei (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015).

Explicam também que, com relação à configuração dos etnoterritório, o decreto estabelece papéis específicos para cada unidade do governo, bem como para com as lideranças indígenas; além de orientar a elaboração de um plano de ação; ressaltando que os estados e municípios são convocados para assumir suas responsabilidades, mas que, cabe aos próprios indígenas aceitarem ou rejeitarem a implantação de um etnoterritório.

Na seção intitulada “novos ventos movimentam os territórios etnoeducacionais” é apresentado o decreto nº 6.861/2009, que diz respeito à formação de professores, e que têm consonância com os documentos que estão analisados neste artigo; coincidindo principalmente nas ideias de se ampliar e qualificar a oferta educacional em todos os níveis, garantir a participação dos povos originários, e fortalecer o regime de cooperação entre os diferentes sistemas de ensino. Além disso, citam que a Portaria nº 1.062/2013 traz elementos inovadores, como a necessidade de atenção especial para a educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica, e apontam que a Portaria ressalta aspectos sobre qualificação da oferta de vagas para os diversos níveis de ensino, com destaque para o ensino superior, que nunca fora citado anteriormente.

Por fim, o artigo elogia as legislações, com sua atuação no sentido de fortalecer a autonomia dos povos indígenas no que diz respeito às diferentes maneiras de se fazer educação em suas diferentes etnias. Em contrapartida, levantam uma breve discussão, com intuito de refletir sobre os processos civilizatórios através das seguintes perguntas:

Como conquistar autonomia depois de tantos anos submetidos a uma educação escolar “civilizatória” e diante de tantos anos de tutela do Estado? Como agir dialogicamente para fazer essa escola? A valorização e a afirmação das identidades étnicas contribuem para a construção dessa “nova” escola? (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015).

Concluiu-se que com alguns questionamentos direcionados aos leitores, que podem pertencer à academia, ou serem estudiosos sobre o assunto, com a indagação das possíveis responsabilidades que esse público pode assumir e uma reflexão sobre a perspectiva do leitor sobre a ressituação da educação escolar indígena no Brasil. Concluem que, estamos todos cercados por paredes de acrílico,

como as formigas da metáfora inicial, mas indicam que é possível reconfigurar tais territórios através da criação de novos desenhos próprios, ao passo que “a educação escolar indígena permite reconhecer e reinventar a identidade étnico-cultural de um povo” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015).

No artigo “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola *Kaingang*”, as autoras Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Schneider Medeiros tratam sobre a educação escolar dos povos indígenas brasileiros, a partir de reflexões respaldadas por pesquisas realizadas anteriormente em escolas e Terras Indígenas *Kaingang* e *Guarani* do Rio Grande do Sul; além de se pautarem nas ideias adquiridas através da sua pesquisa de cunho etnográfico realizada na aldeia *Kaingang Topê Pãn*. O presente trabalho compreende também uma discussão acerca do ensino de história e sua contribuição para o resgate da memória, saberes ancestrais e identidades étnicas dos povos indígenas.

Inicialmente, a pesquisa aborda sobre o contexto histórico da colonização do Brasil, na qual prevaleceu uma perspectiva doutrinadora dos europeus para com os povos nativos, que usufruíram do ambiente escolar moldado pela sociedade ocidental para fazer com que os nativos se distanciassem de suas culturas originais e se tornassem povos “civilizados”. Relata-se que tal visão foi reforçada durante séculos de colonização, pelas ordens religiosas que vieram ao Brasil para catequizar, e posteriormente, pelo próprio Estado, que passou a atuar de forma mais incisiva ainda na relação com os indígenas. As escolas indígenas desse contexto foram relatadas como centros de formação de mão obra, e locais destinados para extinção da cultura dos povos originários; e esse cenário só se alterou por volta de 1967, quando foi criada a Funai. Na sequência, é abordada a atuação do *Summer Institute of Linguistics* em parceria com o governo, na criação de escrita para algumas das diversas línguas indígenas.

Como uma primeira forma de implementação do ensino das línguas nativas, foi citada a criação do cargo de monitor bilíngue, no qual um jovem membro da aldeia ficava responsável pela tradução entre o professor não indígena e os demais alunos, assim, o conhecimento da escrita era utilizado como forma de introdução para a língua portuguesa para que posteriormente fosse ensinado sobre concepções de mundo da sociedade nacional; na década de 1970, motivada por um processo de movimentação dos povos originários, ocorreu a implementação do cargo de professor indígena, tal movimento foi apoiado por diversos setores da sociedade,

como ONGs e setores da Igreja, e motivou, posteriormente, a atuação dos indígenas durante a escrita da Constituição Federal de 1988. A seguir, são citados documentos referenciais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que abordou elementos além da Constituição, como a criação de uma proposta de educação escolar bilíngue e intercultural para com os povos indígenas, destacando a importância de seu histórico e identidade étnica; o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, que foi elaborado por lideranças indígenas de todo o país com especialistas neste ramo; seguido pelos Parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução no 003 da Câmara de Educação Básica, que estabeleceram a categoria “escola indígena”; e o Plano Nacional de Educação (PNE), do ano de 2001, que estabeleceu 21 objetivos e metas para a educação escolar indígena do Brasil. A partir dessas referências, as autoras relatam:

Consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias. Os dados do Censo Escolar 2006 Inep/MEC registram a atuação de 10.800 professores indígenas, representando mais de 90% dos docentes nas escolas das aldeias.

Destaca-se em seguida que a educação escolar indígena se tornou requisitada pelas próprias comunidades, ao passo que cada vez mais essas comunidades buscam se inserir na sociedade nacional por meio da afirmação de sua identidade, e de forma a conhecer a estrutura da nação e promoverem a manutenção dos povos indígenas com os artifícios que a mesma dispõe. Desta forma, as autoras apontam que a maior participação política dos indígenas se deu, principalmente, como um fenômeno sul-americano em decorrência do acesso à educação escolar indígena. Em contrapartida, foi relatada a ocorrência de conflitos no que tange a implementação dessas escolas, devido à falta de consenso entre os próprios indígenas sobre o assunto, e o fato de a escola representar uma invasão ao modo de vida tradicional, e por isso, busca-se superar tal dificuldade através de uma possível “indianização” da escola.

Na seção seguinte, intitulada “ensino de história: memória, história, tradição e saberes ancestrais” é falado sobre o ensino de história como sendo um fator crucial dentro dos componentes curriculares da educação indígena, diante da noção de que

o ensino de história é crucial para que ocorra uma quebra da visão eurocêntrica enaltecida da branquitude que foi colocada a partir da narrativa dos colonizadores; salienta-se a importância da manutenção da memória e da tradição das comunidades tradicionais através do ensino de história, de forma que seja passado entre as gerações os relatos dos próprios indígenas acerca dos fatos históricos, e permitindo assim que a sua narrativa seja considerada e valorizada na mesma medida que as demais narrativas existentes. Cita-se o caso do Regimento Coletivo das Escolas Estaduais *Kaingang* do Rio Grande do Sul, que têm como objetivo realizar um resgate histórico-cultural das comunidades, valorizar a cultura e as leis internas, além de manter seus costumes; a partir do qual as autoras explicam como podem ser aplicados tais objetivos, trazendo alguns itens do Referencial Curricular Indígena:

As diferenças e semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades; a permanência de obras, de modos de viver e de pensar de outras épocas no presente e as transformações no tempo; confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado; os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica.

Explica-se que tais pontos são delineadores do ensino de história em escolas indígenas, ao passo que a transmissão das histórias entre os indígenas ocorre através da oralidade, que está cada vez mais ameaçada e pode ser perdida; o que pode afetar a transmissão de valores desse tipo de sociedade, e acarretar a perda da sua legitimidade e força.

Na seção “escola Topê Pãn: questões e reflexões suscitadas na pesquisa de campo” são apresentadas as informações sobre a pesquisa que foi realizada na escola indígena *Topê Pãn*, Morro do Osso, que permitiu a elaboração das reflexões que foram colocadas no artigo em questão. Relata-se, primeiramente, detalhes sobre o funcionamento dessa escola, que funciona desde 2006 com o aval da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, de forma vinculada a uma escola estadual; a escola *Topê Pãn* é bilíngue, se organiza de forma multisseriada, privilegia uma matéria para cada dia da semana, seu calendário escolar é elaborado com respeito às festividades e rituais da cosmologia da comunidade *Kaingang*, e possui apenas um professor responsável por todas as aulas. Destaca-se que a atuação do professor no ensino de história ocorre por meio da “contação” de histórias, que preenche algumas lacunas deixadas pelos livros didáticos, e em

alguns casos, esse professor solicita a participação dos mais velhos da aldeia para trazer contos que são importantes para a sua cultura, assim como foi observado regularmente em outras disciplinas do currículo escolar indígena.

Por meio dos dados apresentados, conclui-se que o ensino de história nas escolas indígenas não se atém somente aos estudos sociais, mas se embasa no estudo de elementos culturais e tradicionais para os indígenas, representando um papel importante para a afirmação da identidade desses povos e atuando na instrumentalização de sua luta. Por fim, aponta-se que o registro das histórias indígenas incorporadas à historiografia pode contribuir de forma significativa na implementação da Lei nº 11.645, de forma a atender, concomitantemente, as necessidades das escolas indígenas e não indígenas.

A pesquisa intitulada “A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito”, tem como autoria Bruna Franchetto que trata sobre a introdução da escrita nas sociedades de tradição oral, embasada pelo conflito entre oralidade e escrita, bem como pelo significado atribuído à escrita a partir da relação que esta possui com as dinâmicas políticas de uma sociedade. Seu objetivo é analisar a prática de transformação da linguagem oral para a escrita, considerando também as divergências existentes entre as técnicas e práticas que abordam a educação indígena. Reiterando que não existe consenso quanto às propostas de ortografia para as línguas indígenas, tendo em vista os pontos negativos e positivos que tal aparelho pode trazer para esses povos, e aponta que este conflito de ideologias se repercute durante a criação dos significados das letras e grafemas.

Na seção “entre os índios escolarizados de Roraima” a pesquisa aborda pontos que foram observados pela autora durante sua visita a comunidades indígenas do extremo norte brasileiro, no estado de Roraima. Inicia contando sobre a procura que ocorreu quando as entidades locais (indígenas e não indígenas) souberam da presença de uma linguista na área, pois devido a esse fator, a autora entrou em contato com três comunidades indígenas de etnias diferentes: os *Taurepáng*, os *Macuxi* e os *Wapichana*; e diante de conversas sobre a possibilidade de alfabetização dos povos indígenas em suas línguas maternas, a autora se deparou com distintas perspectivas que delineavam o discurso de cada membro de uma entidade específica, relatando que, enquanto uma visão sobre essa proposta buscava uma possibilidade de reaproximação e resgate cultural, a outra visão apontava para o fato de a educação bilíngue atuar de forma direta para uma ruptura

geracional, a partir do fato de que durante os anos de 1920 e 1930 a escolarização se deu de maneira abrupta para com os povos indígenas, e culminou na repressão das suas línguas e de sua cultura. E aponta que toda a experiência adquirida durante a vivência supracitada foi essencial para as reflexões presentes no artigo em questão.

Em seguida, uma nova seção intitulada “uma arena ortográfica: ideologias em confronto entre os *Wapichana*”, a autora comenta sobre um pedido que recebeu, vindo de um grupo de *wapichana*, para que realizasse um assessoramento na criação de uma linguagem escrita própria para sua etnia, e distanciada de outras ortografias existentes que estavam relacionadas a entidades religiosas. Posteriormente a seção “a escrita dos crentes” continua a apresentar detalhes da situação que fora mencionada anteriormente, apontando que a linguagem pré-existente no território dos *wapichana* havia sido trazida de uma sede evangélica localizada na Guiana Inglesa. A partir dessas informações, o trabalho caminha para uma discussão acerca da capacidade de criação linguística dos evangélicos missionários, e discorre que os artifícios que facilitariam para estes a transcrição da linguagem oral dos indígenas se relacionam diretamente com a sua tarefa de “evangelizar” novos povos, ou seja, levar a “palavra de Deus” para todos; todavia, tal aparato sempre esteve intimamente interligado com uma outra tarefa dos missionários, que era a de “civilizar” novos povos, e com isso, foram causadas grandes mudanças culturais através da imposição da cultura ocidental nas aldeias indígenas.

Em uma análise, pôde-se observar que a atuação dos missionários evangélicos permitiu a legitimação de linguagens indígenas, ao passo que, com sua atuação “civilizadora”, integrou e assimilou esses povos a um sistema cultural dominante. Ao longo da seção também são apresentados os motivos que culminaram no interesse em criar uma nova língua, ligado ao fato de os *wapichana* terem recebido a língua dos evangélicos de forma pronta, o que despertou neles diversas críticas, como o fato de ter sido originada da língua inglesa e apresentar certo distanciamento da língua oficial do Brasil, e ser associada a uma lógica fonêmica, a qual demanda maior abstração e intervenção do linguista.

“A escrita dos católicos” aborda-se sobre a atuação dos missionários católicos após a recente abertura para educação bilíngue, e utiliza-se como exemplo o conteúdo abordado no livro *Waparadan*, que mostra o pouco conhecimento de

linguística e antropologia associado aos missionários católicos que ficaram encarregados pela alfabetização indígena; o que culminou no aparecimento de erros ortográficos originados da execução apressada e superficial da criação linguística. Mesmo assim, os povos da comunidade *Wapichana* contemplavam os materiais criados na sua língua, por representarem de certa forma, sua originalidade. Toda via, destaca-se que após a oficialização de um código de escrita para os indígenas, se perdiam os códigos elaborados através da tradição oral; e nessa transformação da oralidade para a escrita, se perdiam nos escritos os detalhes da cultura indígena, e se adicionavam muitos detalhes da cultura ocidental, fazendo com que a escrita perdesse seu papel de resgate.

Na seção seguinte, intitulada “os *wapichana* querem escrever”, fala-se especificamente sobre o processo de criação da ortografia dos *wapichana*, retomando sobre a sua procura por uma linguagem escrita que representasse sua cultura sem inferiorizá-la. A autora ressalta que por mais que a escrita não se tornasse definitiva, sua participação na criação movimentou o debate na comunidade e possibilitou uma criação de maneira coletiva, dada por isso sua importância.

Na seção “os *kaikuro* na dança das letras”, a autora compara o relato dos *wapichana* com outro episódio que vivenciou em sua atuação, com os *kaikuro*, do Alto do Xingu, diante da diferença ocasionada pela ausência de missionários nesta região. Essa diferença primordial fez com que a escrita dos povos dessa região fosse diferenciada, ocasionando o aparecimento de letras para representar sons muito particulares, dialogando com a ideia de que as línguas indígenas não podem ser comparadas com língua portuguesa durante a sua criação. Conclui-se então que, sua atuação com esses povos possibilitou a afirmação dos povos indígenas para com suas línguas nativas, tirando a noção de que estas seriam mais primitivas ou pobres que a língua portuguesa, mostrando que os impactos da escrita motivada pela educação bilíngue são similares entre as diferentes etnias.

Por fim, a autora sintetiza as ideias apresentadas ao longo do trabalho e aponta que, os agentes educacionais motivados pela educação bilíngue buscam a criação de uma língua ampla e nacionalizada, ignorando completamente diferenças na dialética indígena e nas características estruturais de sua língua, o que dificulta a situação para esses povos devido a produção em massa de diferentes tipos de ortografia, embasados na disputa por controle político, financeiro e territorial das

aldeias indígenas, criando, o que foi chamado metaforicamente de dança das letras. Ressalta-se a importância da atuação dos linguistas que trabalham nessa área e que não são motivados por interesses partidários. Finaliza expondo que as línguas tonais são majoritariamente compostas por elementos considerados “exóticos” para a escrita alfabética, e por isso, tendem a perder suas particularidades ao serem traduzidos para um sistema que não as comporta, deixando, ao final, o questionamento: “Será que sabemos o bastante para desconsiderar a interferência da experiência da escrita na oralidade, os tempos de sua inoculação?”.

CONCLUSÃO

O presente trabalho se inicia a partir de um levantamento nas leis que podem respaldar a educação indígena nacional. A Constituição (1988) registra um marco de conquista, visto que garante a educação indígena de forma bilíngue, comunitária, intercultural, específica e diferenciada. Esse reconhecimento possibilitou às comunidades indígenas a valorização e mantimento de sua língua materna, tradições, saberes e crenças. A partir de então, se inicia o processo em busca de uma instituição escolar que fortaleça as práticas socioculturais de cada comunidade indígena, além da valorização de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades.

A partir dessa reforma constitucional, o MEC se torna responsável pela integração na educação escolar indígena no ensino regular e cria a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Para assessorar essa instância, o MEC institui uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, formando o primeiro órgão composto por índios para assessoramento da União.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996) também contribuiu para o reconhecimento das escolas indígenas, assegurando-as a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem dentro da escola, além de ressaltar a responsabilidade do Estado em oferecer uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, ressaltando sempre os valores e riquezas próprios de cada povo. A lei elucida ainda que a União deve contribuir financeiramente para que esses aspectos sejam concretizados.

Em 2008, a modificação da LDB/96 pela lei 11.645/2008 estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação nacional. Outro marco histórico que garante o ensino, reconhecimento e valorização da diversidade histórico-cultural das sociedades indígenas e africanas. Esse movimento tem o objetivo de desconstrução dos estereótipos referentes a essas populações, além de instruir os cidadãos a desenvolverem uma consciência de pertencimento étnico-racial, ressaltando uma educação multiculturalista.

Todavia, embora essas e outras leis possibilitem mais um passo na luta das sociedades indígenas de reivindicarem seu lugar e cultura no território brasileiro, é possível compreender a dificuldade de complementar essas conquistas de maneira efetiva no cotidiano educacional. Reconhecendo a importância na reafirmação das identidades étnicas, valorização das línguas, ciências e saberes indígenas, faz-se necessário analisar essa temática a fim de discutir a qualidade do ensino atual, diante da aplicação das leis que garantem os direitos educacionais indígenas.

Para essa análise, foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online) no período de 2005-2020 com o objetivo de compreender a trajetória da temática no território nacional, a partir das palavras-chave educação indígena, lei 11.645/2008 e escola indígena.

Os trabalhos analisam os impactos das leis mencionadas anteriormente, dialogam sobre as dificuldades e conquistas sobre a temática, além de contemplarem projetos que circulam nas universidades e escolas no país. Lopes (2019) estuda o projeto “Pensando culturas ameríndias” do CAP-UERJ e salienta a importância do conceito “interculturalidade” para aprimorar as políticas do ensino indígena, visto que promove a problematização das identidades estereotipadas desses povos. Todavia, alerta para o discurso que pode ser transmitido através da sociedade colonizada, sem a preocupação do diálogo com o outro – por exemplo, a falta de reconhecimento das línguas maternas da população indígena e de autores da literatura indígena nos materiais didáticos disponíveis. Portanto, embora a lei 11.645/2008 possa ser considerada uma conquista para a educação indígena, apresenta contradição ao propor uma abordagem racionalizada e ocidental sobre as demais culturas existentes.

Outro projeto intitulado PROÍNDIO, da UERJ, também é reconhecido por José Ribamar Bessa Freire e Ana Paula da Silva (data) como instrumento que realizou diversas ações para a valorização e reconhecimento da cultura indígena, e teve como suporte a lei 11.645/2008. Isso porque através de suas publicações de pesquisas e eventos acadêmicos sobre a temática, o projeto possibilita reflexões para desconstrução de abordagens simplistas sobre a cultura indígena, oferecendo uma perspectiva sob um olhar “descolonial”, além de auxiliar diversos no trabalho de diversos professores de escolas públicas, particulares e universidades.

Considerando a importância de diferentes contextos e culturas como elementos essenciais para experiência escolar, é condição *sine qua non* que haja a transmissão desses conhecimentos através da oralidade, da memória e observação. Desse modo, as leis representam uma grande conquista para a população indígena ao legitimar que suas histórias sejam contadas no ambiente escolar, através de uma democratização e respeito à diversidade cultural. É imprescindível salientar que esses povos e suas línguas passaram por um processo de colonização brutal, ameaçando a existência dessa cultura. Logo, a legislação abre espaço para que outras leis sobre a temática indígena surjam, possibilitando reparos e definições para melhoria de execução plena desses direitos.

Portanto, concluo que as especificidades requeridas pelos povos indígenas para uma educação multicultural e diversificada são reconhecidas, como a lei 11.645/2008. Todavia, o país ainda enfrenta dificuldades para implementação efetiva dessas leis, visto que ainda faltam instrumentos e recursos para que os direitos sejam executados. É imprescindível dizer que essa execução, trata-se não só de um aporte financeiro da União, como também de formações para os profissionais de educação, a fim de legitimar a representatividade da cultura, língua, tradição e conhecimentos gerais da população indígena. Com isso, saliento a importância de governos que valorizam a multiculturalidade do país, além de reconhecerem a origem brasileira nesta população que é a verdadeira família tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. D. de. **O indígena como usuário da lei**: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300321&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 2 dez. 2020.
- ANGELO, F. N. P. de. **Os dez anos da lei nº 11.645/2008**: avanços e desafios. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300357&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 2 out. 2020.
- ALMEIDA, E. A. de. **O Plano Nacional de Educação e a educação escolar indígena**. IV Encontro de pesquisa educacional, Pernambuco, 2012. Disponível em <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-68.pdf>. Acesso em 4 de out. 2020.
- AZEVEDO, M. **Escola indígena**: caso particular de "escola"? O lugar da antropologia na reflexão sobre educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio de Educação Escolar Indígena, Brasília, MEC, 1994.
- BERGAMASCHI, M. A.; SILVA, R. H. D. **Educação escolar indígena no Brasil**: da escola para os índios às escolas indígenas. *Ágora - Unisc*, v.13, 2007.
- BERGAMASCHI, M. A. **Educação escolar indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 nov. 2020.
- BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. **Territórios etnoeducacionais**: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, Aug. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 Nov. 2020.
- BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena**: o caso de uma escola Kaingang. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Out. 2020.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: Diário Oficial, ano CXXIX – n.º 7 – Brasília DF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei das Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. Brasília: Senado Federal, 1973.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BURATTO, L. G. **Educação escolar indígena na legislação atual**. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (org.). *Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural*. Maringá: EDUEM, 2008. pp. 57-73

BURATTO, L. G. **A educação escolar indígena na legislação** e os indígenas com necessidades educacionais especiais. Universidade Estadual de Londrina. 2007.

COHN, C. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, 2005.

CRUZ, H. M.. **Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades**: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 417-438, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300417&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 1 out. 2020.

CUNHA, R. B. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Educ. rev., Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004-40602008000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 nov. 2020.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional dos anos de 1990**: multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 239f. Tese (Doutorado - Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, M. K. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawall (orgs) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.

FRANCHETTO, B. **A guerra dos alfabetos**: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. Mana, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 31-59, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 Nov. 2020.

FREIRE, J. R. B.; SILVA, A. P. da. **Dez anos depois**: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 297-319, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300297&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 set. 2020.

GOMES, A. M. R.. **O processo de escolarização entre os Xakriabá**: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, Aug. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Out. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010.

LOPES, D. P.; FREIRE, J. R. B. **História e culturas indígenas na educação: Etnicidade, diferença e os 10 anos da lei nº 11.645/2008**. vol.39 no.109 Campinas set./dez. 2019.

LOPES, D. B. **O direito de estudar o indígena**: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula. Caderno CEDES. Campinas, v. 39, n. 109, p. 277-296, dez. 2019. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/cc010132622019217866>. Acesso em 21 out. 2020.

Ministério da Educação Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002.

MONTE, N. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MUBARAC SOBRINHO, R. S.; DUARTE DE SOUZA, A. S.; BETIOL, C. A. **A educação escolar indígena no brasil**: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 11, n. 19, p. 58-75, jul. 2017. ISSN 2179-2534. Disponível em:<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4761/3146>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; LANDA, B. dos S.. **Experiências interculturais na universidade**: a presença dos indígenas e as contribuições à lei nº 11.645/08. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 397-416, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300397&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 out. 2020.

PROFICE, C. C.; SANTOS, G. H. M. dos. **De grumetes a kunumys - estilos de infâncias brasileiras**. Hist. Educ., Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 307-325, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000300307&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Nov. 2020.

RAPIMAN, D. Q. **Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar**. Educ. rev., Curitiba, v. 35, n. 76, p. 219-237, ago. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000400219&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1 dez. 2020.

RODRIGUES, A. **Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas.** DELTA, v. 9, n. 1, 1993.

SILVA, A. L. **A questão da educação indígena.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, R. H. D. S. **O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena:** um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. Revista Tellus. Campo Grande/MS, v.2, p. 123-136, 2002.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação.** São Paulo: Global, 2001,

SILVA, A. L. **Balanco crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil.** Boletim da ABA, n. 16, 1993.

SILVA, A. P. da. **Saberes tradicionais tupi:** estar junto, aprender, nhembojera. Cad. CEDES, Campinas, v.39, n.109, p.379-396, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300379&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 2 dez. 2020.

SOBRINHO, R. S.; SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. **A educação escolar indígena no brasil:** uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Turbarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v11e19201758-75>. Acesso em: 16 nov. 2020.

TOMMASINO, K. **A Educação Indígena no Paraná.** 22 a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

ZUKERAN, A. S. **Educação escolar indígena:** análise e reflexão a respeito de um estudo de caso na Terra Indígena Apucarana. In: II Seminário de estágio da Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/a2011%20Zukeran%20Andressa.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

Márcia Coelho



Profa. Dra Joyce Mary Adam
Orientadora