

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

**TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DE UMA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL
ENTRE O FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI**

MARIA LARISSA ELIAS DA SILVA

CAJAZEIRAS-PB
2018

MARIA LARISSA ELIAS DA SILVA

**TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DE UMA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL
ENTRE O FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI**

Monografia apresentada à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Graduação em História pela Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande UFCG-PB, como requisito para obtenção de nota.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosemere Olimpio de Santana

CAJAZEIRAS-PB
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586t Silva, Maria Larisse Elias da.
Trajetórias históricas da produção de uma política de educação escolar indígena no Brasil entre o final de século XX e início do século XXI / Maria Larisse Elias da Silva. - Cajazeiras, 2018.
85f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana.
Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação escolar indígena. 2. Historiografia. 3. Legislações. I. Santana, Rosemere Olimpio de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

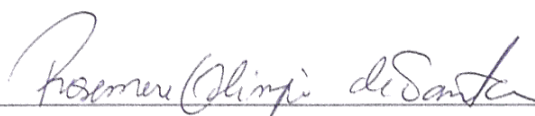
UFCG/CFP/BS

CDU - 37(=1-82)(091)

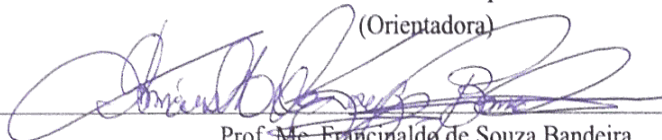
MARIA LARISSA ELIAS DA SILVA

**TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO DE UMA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL
ENTRE O FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI**

Aprovado em 25 / 06 / 18



Prof. Dra. Rosemere Olímpio de Santana
(Orientadora)



Prof. Me. Francinaldo de Souza Bandeira
(Examinador)



Prof. Me. Leonardo Bruno Farias
(Examinador)

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa
(Examinador – Suplente)

RESUMO

Esta pesquisa problematiza tensões discursivas em torno da Educação Escolar Indígena no Brasil entre o final da segunda metade do século XX e início do século XXI. O enfoque geral deste trabalho será tecido sobre o que Luís Grupioni (2008) chama de “redes relacionais”, os contatos que são produzidos quando se pretende construir um lugar institucional para esse novo modelo de educação a partir de diversos tipos de discursos. Para compreender como essas relações se constroem, assim como as relações de poder que por ela perpassam, nos apoiamos em Michel de Certeau (2008) a partir de seus conceitos de *tática* e *estratégia* entendendo que na prática esses conceitos podem ser acionados evidenciando uma dinâmica pautada principalmente nos interesses que esses sujeitos defendem em torno de uma proposta de Educação Escolar Indígena. Este trabalho discute a promulgação de algumas Legislações acerca de uma Educação Escolar dos povos indígenas que na teoria se contrapõe ao modelo colonial, e discute não só o que de novo elas nos apresentam, mas também estabelece um diálogo com as produções acadêmicas que fazem uma leitura sobre a mesma; dando continuidade a linha de problematização, analisamos alguns aspectos da tese de Grupioni para compreender como essas Legislações Nacionais tem sido pensadas a partir do discurso acadêmico para que finalmente a discussão seja direcionada ao contexto da Paraíba na qual problematizamos como se deu esse pensar uma educação para os povos indígenas Potiguara desde o processo de tomada do território pelos europeus até algumas Legislações Estaduais mais atuais, buscando, assim, entender as possíveis aproximações com a Legislação Nacional que discute esta temática.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Historiografia; Legislações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. TECITURAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: A LEGISLAÇÃO	17
1.1. AS LEGISLAÇÕES	18
1.1.2. Constituição Brasileira (1988)	20
1.1.3. Realizações do Ministério da Educação (1985/1990)	22
1.1.4. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994)...	27
1.1.5. Lei de nº 9.394/1996, LDB (1996).....	33
1.1.6. Plano Nacional de Educação (1998)	35
1.1.7. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998). 39	
1.1.8. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000).....	45
1.1.9. Decreto de nº 6.861/2009	46
2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E UM DISCURSO ACADÊMICO. 49	
2.1. A ACADEMIA	50
2.2. O INDÍGENA PELA ACADEMIA	58
3. A EDUCAÇÃO E OS POTIGUARA: REVISITANDO O CASO DA PARAÍBA	61
3.1. ALGUNS APONTAMENTOS EM TORNO DOS PRIMEIROS PROCESSOS SÓCIO-EDUCACIONAIS DOS POTIGUARA	62
3.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO DISCURSO DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
5. ACERVO DOCUMENTAL UTILIZADO	74
5.1. DOCUMENTAÇÃO PRIMÁRIA	74
5.2. BIBLIOGRAFIA PRIMÁRIA.....	76
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
7. APÊNDICES	82

AGRADECIMENTOS

Desenvolver essa pesquisa foi um dos momentos mais desafiadores e intensos que até aqui tive, na graduação. Logo, não posso dizer que essa escritura se constituiu a partir de esforços unicamente próprios.

Nesse percurso, contei com apoio do universo, que até aqui tem me ajudado com as bênçãos que a natureza pode prover para manutenção humana; de minha família, em especial, minha mãe Maria Lindalva, e meus irmãos Jussara e Douglas, que sempre estiveram apoiando-me em todas as decisões que tomava; assim como, o apoio e parceria de minha orientadora Rosemere, que foi [e é] fundamental no processo de construção e amadurecimento dessa pesquisa, bem como, de todo meu delineamento acadêmico e pessoal nesses quase quatro anos constituídos.

Contei também com a leal companhia daqueles que entendem a pureza do amar... à cadela Rapousa (vulgo, Raposinha) que em muitos momentos me acompanhou pelo CFP, a cadela Japa que sempre que me via, estava pronta para caminhar um pouco ao meu lado, o cão Olho que em inúmeras vezes se fez minha companhia. Meu eterno agradecimento e afeto se estendem, sim, a vocês e a todos os outros animais do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG).

Dedico este trabalho também aos mais variados grupos étnicos que se fazem presentes no Brasil, o pluralismo educacional que vocês têm a nos ensinar ainda está longe de se esgotar.

Meu agradecimento também se direciona ao professor Valter Rodrigues pela leitura e sugestões para este trabalho, assim como a Deise Sousa, que em diversos momentos direcionou um pouco de seu tempo a ouvir minha proposta de discussão.

Gostaria também de agradecer aos professores Francinaldo Bandeira e Israel Sousa, que junto com Rosemere e Leonardo Farias, aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho e que muito contribuíram para o crescimento de minha formação pessoal e acadêmica.

Por último e não menos importante dedico este trabalho aos meus amigos Isamar Lobo, Leonardo Farias, Ivanalda Dantas e Antônio Fernandes, que sempre dedicaram um pouco de sua atenção a ouvir meus questionamentos e souberam, com discernimento, ajudar-me a refletir sobre minha trajetória profissional e a desta pesquisa.

Espero que, com o passar dos anos, o amadurecimento me venha de encontro e eu saiba expressar com mais sensibilidade o quão grata sou a cada um de vocês e muitos outros

cujos nomes não caberiam nessas linhas, por serem tantos e por terem me proporcionado tantas alegrias, auxílios e questionamentos, nos últimos anos.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia.

E EI – Educação Escolar Indígena.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

INESC – Instituto de Estudos Sócio-econômicos.

LDB – Lei das Diretrizes e Bases.

MARI – Grupo de Educação Indígena (USP).

MEC – Ministério da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PEE – Plano Estadual de Educação.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SIL – Summer Institute of Linguistics.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

INTRODUÇÃO

Quando comecei a pensar [ainda nas cadeiras de projeto de pesquisa] em um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), inicialmente, não veio o desejo de construir uma pesquisa que se voltasse para área de História da Educação ou mesmo para o Ensino de História. Nosso contato era cristalizado às teorias [históricas e antropológicas]. Esse movimento se deu até o quinto período [disciplina de Projeto de Pesquisa III]. Até aqui havíamos determinado que o lugar da pesquisa seria voltado para este campo, com diálogo pautado na Antropologia Clássica de vertente cultural.

Nesse meio tempo estávamos tendo contato com a primeira disciplina de Estágio Supervisionado, o qual nos foi apresentado algumas perspectivas de educação, entre elas, a indígena - como bem ocorre atualmente no município de Baía da Traição-PB, em algumas escolas que lá estão situadas.

Saber que existe escolas, ditas, “diferenciadas” nas comunidades indígenas despertou muita curiosidade. Mas não só isso. Passamos a questionar por quais motivos as disciplinas voltadas para área do Ensino, no curso de História do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), não davam atenção a essa perspectiva educacional? Seria ela menos importante que a educação formal? Seríamos nós, não-indígenas, desprovidos socialmente de uma sensibilidade educacional para entendermos tais ideias de ensino-aprendizagem e/ou currículo? Várias coisas se passaram pelo pensamento, até que resolvemos procurar respostas por intermédio dos docentes e uma das que foi dada é que *“essas escolas indígenas não faziam parte do nosso cotidiano, não tínhamos proximidade geográfica, visto isso, a educação formal tomava a cena.”*

Essa resposta não foi convincente, bem como, gerou um incômodo a mais. Se o lugar acadêmico em que essa pesquisa estava a situar-se era na Licenciatura, nada mais justo que o retorno desta ser à perspectiva educacional. Assim começamos o processo de deslocamento temático. Mas era preciso pensar com calma, afinal, não se dar um retorno contundente à Ciência sem que antes saibamos o que sobre determinado tema já fora escrito [leia-se também, publicado] e quais recursos e tempo teremos para compor o desenvolvimento da mesma.

Laboreando, seria possível a construção de um novo projeto, entre o período da segunda metade de dezembro de 2017 e a primeira metade de 2018. Assim o fizemos, fora elaborada uma primeira versão e depois partimos aos delineamentos e possibilidades da

pesquisa. Sabíamos que a justificativa do trabalho situava várias necessidades, desde as locais até as mais nacionais, em âmbito historiográfico. Logo, era preciso saber por onde partiríamos e com o auxílio de quem nos fundamentaríamos se abríamos diálogo interdisciplinar ou não... detalhe teórico-metodológico que faz toda diferença.

A escolha do recorte temporal dessa pesquisa se pautou nos primeiros apontamentos legislativos, em âmbito nacional, em torno da Educação Escolar Indígena e caminhou até o período que atende a publicação da tese de maior relevância em torno da temática, que fora de 1988 a 2010. Logo, ressaltamos que agregar essa tese à pesquisa não trouxe conturbações, mas, sim, ganhos teóricos.

Já o que chamamos de recorte espacial da pesquisa, preferimos chamá-lo aqui de recorte social, tendo em vista que ao invés de dedicar esforços a um campo fixo e geográfico de atuação, assim, optamos neste momento por trabalhar com um aporte documental e teórico, fazendo, dessa forma, uma etnografia documental. As razões dessa escolha são várias que não vale a pena listá-las aqui, no entanto, como historiadora em formação agrego-me a ideia de que para desenvolvermos uma boa pesquisa, precisamos, antes de tudo, estabelecer recortes, sejam eles temporais ou sócio-espaciais.

Feito isso, chegamos ao esboço final do projeto, onde primeiro intencionamos contribuir, a partir dessa Operação Historiográfica, com uma discussão sobre Educação Escolar Indígena na contemporaneidade ao curso de Licenciatura Plena em História do CFP/UFCG, já que nada dentro dessa linha de pesquisa havia sido desenvolvido até o presente momento no CFP, e, também desejamos fazer esse movimento contribuinte, de forma humilde, à historiografia brasileira. Pois, acreditamos que dentro desse escopo poucos trabalhos foram desenvolvidos no/pelo campo historiográfico, como aponta o inventário¹ de Luís Donisete Benzi Grupioni (2003)² e Raimunda Maria Rodrigues Santos, et al (2009).

Por séculos a educação nas comunidades indígenas³ foi pensada e trabalhada como uma importante ferramenta de estabelecimento da cultura europeia entre os nativos que no território brasileiro se encontravam.

O modelo colonizador de educação não objetivava o melhoramento das comunidades indígenas, mas, sim, fazia uso da falácia de “missão civilizatória”; dizendo-se em nome do

¹ Ver no apêndice 7.1.

² Mais informações ver Grupioni (2003); Santos (2009); Banco de Teses e Dissertações Capes; Dissertações e Teses de Educação Indígena – FUNDO MARI – CEStA (Centro de Estudos Ameríndios).

³ Essa nomenclatura foi atribuída pelos portugueses aos habitantes que residiam na América por acharem, inicialmente, que haviam chegado às Índias.

“progresso” e da Igreja Católica trazer um modelo de vivência “civilizado⁴”, longe de “selvageria” e indisciplina. Discurso esse que serviria para justificar a exploração, aculturação, agressão física, moral e cultural dos grupos étnicos – ou seja, existiu [e ainda existe] um conjunto de práticas do homem não-indígena para subverter as culturas indígenas, como aponta Circe Maria Fernandes Bittencourt (1994).

Assim como no início do processo de colonização as comunidades étnicas não aceitaram essas imposições de forma pacífica – sendo muitas vezes levados à morte os grupos que se rebelavam –, hoje as comunidades indígenas também promovem (des) organizações⁵ nas instituições ocidentais que se fazem presentes nas comunidades indígenas e que ainda tentam, mesmo que indiretamente, estabelecer a partir da escola indígena processos de imposição sócio-cultural.

Essa luta dos indígenas em contraposição aos modelos de imposição sócio-cultural pode ser visualizada com o exemplo das vivências de alguns grupos Timbira⁶. É fazendo uso de táticas que esses povos tentam interpor o modelo social instituído, como aborda Michel de Certeau (2008). Para Maria Elisa Ladeira (2001) a aquisição da escrita por esses povos ao invés de ter se configurado como um mecanismo educacional equivocado [ou somente impositivo], ao contrário, auxiliou os Timbira a construir uma experiência diferenciada em relação ao modelo de educação europeizado.

Alguns dos subgrupos⁷ nesse caso construíram uma relação com a oralidade e escrita que contribuem com uma convivência pacífica com os brancos que estão em contato com seu povo. Só que fazer adaptações ou uso da língua portuguesa para melhoramento da relação de contato não faz com que Os Timbira deixem enfraquecer o uso de sua língua materna, pelo contrário, a intensidade que o português é usado está de acordo com as necessidades de cada grupo – isso mostra também que a apropriação da língua não-indígena é também exercida de forma variada (LADEIRA, 2001). Essa multiplicidade de apropriações da língua auxilia os grupos étnicos a produzirem movimentos astuciosos nessa relação de contato.

Nesse curso, a participação desses grupos em movimentos reivindicatórios⁸ e em organizações pró-indígenas tem se expandido desde o final da década de 1980, no Brasil

⁴ Ideia de progresso atrelada baseada em costumes europeus.

⁵ Desorganizar para reorganizar a partir dos interesses dos grupos étnicos.

⁶ Conjunto de povos unidos pela designação Timbira e existe maior incidência desses povos no Sul do Maranhão.

⁷ Utilizamos essa nomeação não com a intenção de inferiorizar tais grupos, mas, sim, de deixar explícito que existem várias categorias dentro de uma mesma categoria [Os Timbira].

⁸ Esses movimentos buscavam a execução de vários direitos dos povos indígenas, bem como a demarcação de terras, o direito à saúde e educação, dentre outros.

como temos o exemplo do “[...] movimento pela manutenção de sua identidade social, cultural e étnica [...] que se institui com maior força desde a última década do século XX.” (BITTENCOURT, 1994, p. 105), [grifo nosso]. Existem muitos pontos na pauta dessa proposta reivindicatória, como demarcação de terras, maior atenção por parte do Estado aos mecanismos de subsistência das comunidades indígenas, e, o ponto mais relevante para esse estudo, a Educação Escolar Indígena. Nota-se, a partir de leituras sobre esta solicitação, que há uma insatisfação por parte dos grupos étnicos em relação à implementação da Educação Escolar nas aldeias, ainda nos primeiros anos do século XXI, como aponta Grupioni (2008).

A insatisfação dos indígenas é motivada por várias coisas, como a exemplo, o currículo universalizado, deixando de levar em consideração que os grupos étnicos são diversificados, e, desse modo, o ensino deve partir de tais particularidades. Bem como o distanciamento de muitos povos com a articulação das políticas educacionais indigenistas. Essa lacuna tem despertado interesse em pesquisadores indígenas e não-indígenas de diversas áreas do conhecimento [exceto, no campo da história] devido à necessidade de construir um novo diálogo entre o homem não-indígena e os povos indígenas.

Desse modo, a Escola Indígena [bem como as políticas de educação escolar indígena] apresentam-se, desde as últimas décadas do século XX, não mais unicamente como um espaço de limitação, que direcionava o povo indígena a condição⁹ de manipulação ou mesmo imposição – tem-se percebido, ainda que com muitas lacunas, outros aspectos nas vivências escolares entre os indígenas e o branco que contribuem para um novo pensar educacional em torno dessa política de educação, como a exemplo, o crescimento na participação de representantes de comunidades étnicas na elaboração de metodologias e decisões importantes no espaço escolar e fora dele também como nos encontros interestaduais e eventos acadêmicos, como visualizaremos mais adiante.

É diante deste cenário que essa pesquisa se insere, o escopo que delineia seu desenvolvimento é a maneira como as redes relacionais são instituídas a partir do propósito de construir Legislações para uma Educação Escolar dos povos indígenas, entre 1988 e 2010. A problemática foca nos deslocamentos até então construídos, no espaço acadêmico e legislativo, sobre a educação escolar indígena enquanto espaço de contato, cheio de dinamismo, bem como o conjunto de práticas que são elencadas por estudiosos – sejam eles

⁹ Ressaltamos que nesse momento do condicionamento à imposições também existia os meios de fugir ou resignificar tais práticas, os povos indígenas numa aceitaram essa condição de submissão, e, com isso, criavam seus meios de resistência.

indígenas ou não – que esquadrinham a fabricação da política de educação escolar indígena “diferenciada”, ideia essa que retomaremos no decorrer da discussão.

Nosso *métier* historiográfico pretende construir uma *operação codificadora*¹⁰ buscando problematizar de que forma as Legislações Brasileiras [Nacionais e Estaduais] promulgadas, entre as décadas de 1988 e 2010, se instituem enquanto espaço que produz redes relacionais entre os atores envolvidos na produção da política de Educação Escolar. Será que essas legislações não produzem um lugar de hierarquização social sobre os grupos étnicos? De que lugares sociais parte essas produções legislativas? Que fronteiras essas legislações ainda são capazes de produzir e impor aos povos indígenas? Seriam essas legislações estratégias de manipulação? Ou poderíamos visualizar que o consumo dessas legislações na contemporaneidade não se dá apenas de forma maniqueísta? Pretendendo especificar um pouco mais os impactos dessas legislações, no Estado da Paraíba, como podemos visualizar esse impacto como produto próprio? Onde teriam elas seu lugar na educação escolar indígena nesse recorte espacial? Haveria conformidade entre as legislações educacionais do Estado com as que iluminam as escolas indígenas em âmbito nacional?

Logo, o que nos interessa aqui não é saber a diferença dessas variáveis discursivas, mas, sim, interpretar os discursos dessas pessoas dissolvidos na construção de propostas legislativas para que, com isso, possamos identificar as representações sócio-culturais de grupos que refletem sobre a Educação Escolar Indígena.

Além disso, temos o exemplo de Michel de Certeau (2008) o qual aborda em seu livro ‘A invenção do cotidiano’ vol.1, o caso da colonização espanhola que teve alterado o objetivo dos colonizadores quando mesmo subjugados, estes usavam as leis que lhes eram impostas para outros fins que não os objetivados pelos colonizadores. Havia todo um processo de subversão e transformação, como se eles conservassem suas diferenças “no próprio espaço organizado pelo ocupante” (CERTEAU, 2008, p. 95).

Visto isso, a análise documental das legislações brasileiras que se direcionam a temática abordada pela pesquisa, bem como algumas teses e dissertações que também serão analisadas neste trabalho instituirão seu espaço aqui, no momento da análise, como fronteiras étnicas que se constitui como palco das relações passíveis de transformações entre os grupos étnico-sociais.

A análise dos discursos presentes no aporte documental deste trabalho intenciona possibilitar uma compreensão mais abrangente, partindo da ótica historiográfica, de como se

¹⁰ Uma leitura das significações presentes nos textos, buscando compreender os sentidos que não estão evidentemente definidos no texto, como aborda Michel de Certeau (2008, p. 266).

formam os discursos sobre a Educação Escolar Indígena nesses espaços de atuação. Além disso, objetivamos que este seja o início de um retorno da historiografia ao campo da Educação Escolar Indígena, para que possamos seguir com este tema não só como algo que se reproduz a partir do discurso da educação no período colonial, mas que possamos compreender essa noção da Educação Escolar como um espaço dinâmico que possuem um fluxo de troca de lugares representativos, não mais baseado nas ideias maniqueístas, ou como uma relação de poder que só um lado exerce este “poder”.

É nesse movimento que nosso interesse pessoal dialoga com a pesquisa. Inserida em um espaço onde a pesquisa e o ensino se atenta, em suma, a educação formal, romper com essa lógica de pesquisa, se tornou o estímulo para este desafio. Entendemos que não basta pensar apenas uma historiografia que apresente os reflexos da colonização na educação escolar dos povos indígenas, mas, principalmente, pensar como esses reflexos ainda se fazem presentes hoje, nas legislações. Pois, acreditamos que para se construir uma história repensada é preciso, antes de tudo, romper dialeticamente com o que fora até então apresentado, dado como unicamente válido. Ressaltamos ainda que esse ato de "rompimento" se dar não de forma a esquecer o que fora produzido, nem de construir mais uma “síntese totalizadora” sobre este tema – mas de repensar nossos lugares historiográficos tendo como enfoque a temática proposta.

Ressaltamos ainda que essa pesquisa se constrói inicialmente a partir da necessidade de um debate científico dentro da Universidade - e, mais precisamente no curso de História do Centro de Formação de Professores / UFCG - em torno da Educação Escolar Indígena, tendo sua abordagem focada na análise empírico-bibliográfico-documental.

Portanto, no primeiro capítulo busco esquadrihar como se constitui o discurso sobre Educação Escolar Indígena no segmento do Legislativo Nacional. A partir do que começa a se pensar essa nova política de educação escolar? Há zonas hierárquicas dentro de um mesmo segmento que discute a implementação da Educação Escolar Indígena? A partir de quais estratégias se fundamentam as palavras do legislativo nacional?

O movimento do segundo capítulo caminhará para uma análise e problematização da tese de Luís Donisete Benzi Grupioni intitulada “Olhar longe, porque o futuro é longe – cultura, escola e professores indígenas no Brasil. (2008)” Nesse momento tentaremos compreender quais os limites que se apresentam na proposta discutida por Grupioni acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil. Como ele pensa a ideia das redes relacionais que discutem tal proposta de educação, há dinamismo entre os lugares representados? É possível

compreender se existem lacunas permeando esse espaço de discussão? Até que ponto esses atores envolvidos dialogam entre si ou se distanciam, nesse espaço movediço e transitável? Se sim, para quem é permitido esse trânsito dentro da discussão legislativa?

Ao terceiro capítulo cabe um retorno dessa análise às legislações paraibanas, também dentro do mesmo recorte temporal, que atentam sobre a Educação Escolar Indígena. Aqui o movimento que intencionamos percorrer é o de compreender os efeitos das Legislações Nacionais sobre as Estaduais, em específico, o caso da Paraíba.

1. TECITURAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: A LEGISLAÇÃO

Quando nos propomos a construir algo com outras pessoas, temos em mente que essa relação de contato vai nos trazer perdas e/ou ganhos. Temos propostas que partem do lugar que instituímos a partir de nossas experiências, assim como, o outro também constitui seu lugar e formula suas ideias de acordo com o que fora vivenciado ao longo do tempo. Esse contato entre os mais diversos sujeitos proporciona um trânsito discursivo o qual delimita nossos lugares [não no sentido de nos limitar a algo, mas delinea os traços de nossas escolhas identitárias], no entanto, também nos coloca numa relação de interdependência do discurso do outro.

A *zona fronteira*¹¹ é o lugar em que diferentes identidades se constituem à medida que se cruzam no cotidiano, em outras palavras, não existem fronteiras estatais fixas, como também não existem fronteiras lineares. Nesse ensejo é que pensamos as propostas para uma Educação Escolar Indígena no Brasil, como sendo uma *rede relacional* onde transitam discursos pensados por diversos sujeitos históricos, a partir dos mais variados lugares, como a exemplo o Legislativo, a Universidade e as Comunidades Indígenas.

Os lugares desses sujeitos são situados, porém, transitáveis. Sabemos que essa relação de contato é baseada em interesses que ora contribuem para o desenvolvimento da proposta educacional, outrora tende a atender uma das camadas ou a todas, mas de forma desigual. Assim, a formulação de diálogos nesse processo de contato será sempre permeada por práticas astuciosas, bricolagens e táticas de convencimento uns dos outros.

Buscaremos compreender como se constitui o lugar dos marcos legais regulatórios - [de cunho nacional] - que discutem Educação Escolar Indígena no Brasil. Nessa tentativa de entendimento, não pretendemos situá-los numa narrativa expositiva, mas, sim, esquadrihar as táticas discursivas utilizadas por esse lugar de poder para enaltecer as propostas do Estado sobre Educação Escolar Indígena. Ressaltamos que, neste capítulo poderíamos trabalhar com um segmento a mais, que são as Organizações Não-Governamentais (ONGs)¹², no entanto,

¹¹ Ideia defendida pelo antropólogo Fredrik Barth na obra *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* (2000).

¹² Seriam as organizações missionárias brasileiras ou não, como a exemplo, o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e SIL (Summer Institute of Linguistics).

optamos por não as inserir nesse momento da discussão por que as propostas Legislativas dialogam com as ONGs e seu diálogo fica expresso na escritura das leis.

O olhar analítico que se estabelece nessa pesquisa se fundamenta na ideia de *Artes de Fazer* defendida por Michel de Certeau (2008). Toda relação de contato é sustentada pelo movimento da relação de força, desse modo, essa “força” é exprimida a partir de *estratégias e táticas* entre as Instituições legais e o *homem ordinário*. Destarte, quando pensamos as políticas de Educação Escolar Indígena, que manipulações de força se fazem presentes nos discursos de cada um desses segmentos? Será que a formulação de estratégias [entre todos os grupos] para exercer forças [uns sobre os outros] por intermédio dos discursos não estaria sujeita a uma prática astuciosa?

Sabemos que, desde a década de 1970, há um movimento por parte dos grupos étnicos e da Universidade em prol da Educação Escolar Indígena - visando estabelecer a ressignificação dessa educação que não atende aos interesses das comunidades indígenas, em acordo com o poder legislativo. Além dessa perspectiva educacional já ter alcançado avanços consideráveis, ainda hoje são apontadas lacunas e dificuldades, por diversos grupos, para se estabelecer uma conexão entre os principais segmentos que pensam essas políticas educacionais indigenistas.

Para tanto, esse capítulo encontra-se estruturado em um tópico o qual nos propomos a analisar legislações que discorrem sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil e que foram promulgadas, entre 1988 e 2009.

1.1. AS LEGISLAÇÕES

Iniciamos esse tópico lançando alguns questionamentos: o que seria um discurso? Teria ele uma fórmula única? O que seriam as *maneiras de fazer* um discurso?

Sabemos que, cotidianamente, em nossas relações [próximas ou não], estamos interinamente ligados ao outro por meio das trocas discursivas. Essas trocas não se resumem a conversas ou partilhas materiais, mas, sim, tudo aquilo que compõe o cotidiano o qual estamos inseridos e a significação do outro, que está externo a nós e atribui sentido aos “discursos”.

Os discursos são produzidos [muitas vezes] de forma tão rápida em nosso cotidiano que, dificilmente percebemos seus sentidos, sem que haja pausa para análise das falas. Assim, muitas vezes nosso discurso parte de um lugar definido pelo outro, mas isso não significa que

não possamos transpor e ressignificar o mesmo. Por exemplo, costumeiramente lemos notícias de todas as partes do mundo nas redes sociais, algumas se aproximam mais de nosso cotidiano, daquilo que nos desperta interesse, outras não. Visto que consumimos essas informações só pelo fato de lê-las, em algum momento quando estivermos conversando com alguém, iremos estabelecer conexões na conversa com as informações que absorvemos. No entanto, no momento de nossa fala iremos conectar tal informação ressignificando-a (positivo ou negativamente) de acordo com nossos interesses, agora, essa nossa ação [tática] vai transpor o lugar do produtor da informação e nos possibilitar a apropriação do discurso de acordo com o delineamento de nossa fala. Já o lugar estratégico do outro seria caracterizado a partir do momento em que ele pudesse interferir na nossa fala a partir das informações primárias que este possui sobre nossos discursos.

Nesse processo de galgar lugares, de um lado temos o que Michel de Certeau (2008) chama de “lugar próprio” que é um lugar estratégico bem definido, com uma cultura própria; de outro temos o lugar dos “não produtores”, daqueles sujeitos que se valem de astúcias para compor suas trajetórias individuais. Se pararmos para pensar, são dois lugares bem definidos de forma oposta, no entanto, embora assim sejam percebidos, eles também se encontram quando pensamos no diálogo a partir das *rede de relações*¹³, como aponta Mateus Henrique de Faria Pereira; Flavia Medeiros Sarti (2010).

Essa rede de relações é o lugar que é difícil o sujeito assumir apenas uma identidade, tendo em vista o caso da discussão da Educação Escolar Indígena no Brasil. Respondendo a pergunta feita acima, essa rede é um espaço para construção discursiva nada harmoniosa tendo em vista que nele não existe espaço para neutralidade, como nos diz Grupioni (2008). Sendo assim, essa rede vai sendo tecida por disputadas e rivalidades, o que conseqüentemente culminará no procedimento de vigilância, ou, aquilo que Michel Foucault (2014) chama de “controle da produção do discurso”, entre os diferentes atores que fazem parte da rede relacional.

Tendo em vista que as identidades nesse espaço são fluídas, como bem aborda Grupioni (2008) ao deixar claro que esses atores carregam identidades múltiplas pelo simples fato de serem, simultaneamente, professores em suas aldeias, mas também serem lideranças indígenas ou indigenistas, pesquisadores universitários das áreas indígenas, mas também

¹³ Essa ‘rede de relações’, quando pensamos a Educação Escolar Indígena, é composta por diferentes atores como professores, lideranças indígenas, antropólogos, lingüistas, educadores, técnicos governamentais e indigenistas, como explica Grupioni (2008). Além disso, ela se constitui nos espaços de diálogo de diferentes contextos, como aldeias, cursos de Centro de Formação, reuniões em órgãos públicos Estaduais e Federais, Comissões e Colegiados, mesas redondas e congressos acadêmicos.

colaboradores nas comunidades e centros universitários – nesse dinamismo os diversos atores começam a expor vários pertencimentos na sua forma de interação. Ao tempo em que podem pertencer a posição do “não lugar”, irão, também, tentar romper o lugar estratégico do outro, executando diferentes maneiras de escapar do controle instituído pelo discurso do outro no jogo em questão, criando apropriações culturais. Isso mostra que, a partir do consumo, é possível compor uma ou várias produções de sentidos.

Nessa empreitada, em que lugar se insere a Educação Escolar Indígena? Teria ela lugar reservado no palco das estratégias das políticas educacionais? Ou esta seria [na concepção das legislações brasileiras], o outro que tenta construir [a partir de táticas “ordinárias”] uma identidade educacional no seio das políticas públicas sobre a educação escolar indígena?

Para problematizar essas questões, optamos por selecionar algumas legislações que tiveram promulgação em âmbito nacional para discutir como se deu a formação dessa rede de relações que intencionam construir uma perspectiva diferenciada de educação para os povos indígenas. No processo de seleção tentamos discutir as legislações mais relevantes, e o quesito de relevância se deu pelo diálogo ou complementação que umas construía com as outras.

1.1.2. Constituição Brasileira (1988)

Como lugar de *estratégia* institucional, problematizaremos agora o discurso de algumas legislações brasileiras, promulgadas entre 1988 e 2010, em torno da Educação Escolar Indígena. Na medida em que teceremos o diálogo entre essas legislações, tentaremos compreender até que ponto dialogam entre si ou onde reside as discontinuidades de umas para com as outras.

Ao passo que os modos de governar o Brasil iam se modificando no decorrer do século XX, em especial, a partir da segunda metade deste período - uma série de medidas começaram a ser pensadas em prol de mudanças constitucionais, e, uma delas foi à própria Constituição Brasileira. Em 1988, foi aprovada em Assembleia Nacional Constituinte, pelos “representantes do ‘povo brasileiro’”, a nova Constituição da República Federativa do Brasil. Esta nova Constituinte era pintada como um símbolo do *Estado democrático de direito*. Mas, para onde caminharia essa democracia? Que mecanismos o Estado fazia uso para estabelecer a ‘democracia’ com os povos indígenas? A educação dos grupos étnicos situados no Brasil, dentro dessa ótica da nova Constituição, seria pensada pelo lugar estratégico do Estado ou

haveria possibilidade de deslocamento para participações indígenas no processo de formulação de políticas educacionais?

Analisando a Constituição Brasileira (1988), no Capítulo III intitulado **Da Educação, da Cultura e do Desporto**, temos a Sessão I intitulada **Da Educação**. Nessa Sessão I, direcionamos nossa atenção, inicialmente, ao **Art. 210**, o qual estabelece os conteúdos mínimos [para o ensino fundamental] a serem garantidos pela Constituição e que resguardem, primordialmente, os “[...] valores culturais e artísticos, bem como, sejam eles nacionais ou regionais.” (BRASIL, 1988, p. 124), [grifo nosso].

Nota-se que, embora no plano legislativo viesse a ser demonstrado um cuidado com aquilo que se institui como valores culturais – entendemos que neste trecho (Sessão I Da Educação) o que procede é a inexistência da compreensão dos valores étnicos. Além disso, no inciso § 1º do mesmo artigo tem-se a presença do ensino religioso enquanto disciplina das escolas públicas de ensino fundamental. Só que nesse documento não temos uma caracterização de como será esse ensino religioso enquanto disciplina obrigatória no currículo visto isso, abre-se espaço para várias interpretações em torno dos recursos metodológicos os quais tratarão de executar a presente disciplina.

Desse modo, vemos que não é resguardada a cultura indígena na sessão voltada para a educação. E, tem-se também a seguridade de um ensino religioso que possui grande chance de não corresponder ou dialogar com as crenças dos povos indígenas. Veremos essa discussão aprofundada a partir do Sistema de Ensino Estadual no terceiro capítulo deste trabalho.

O inciso § 2º, de certa forma, fundamenta essa organização posta pela Constituição.

Tendo inserido a normatização de padrão de educação formal, a qual é atribuída o ensino religioso, bem como a prática de matrícula numa ordem de disciplinas de horários e datas, ditas, “normais” – pois, muitas vezes estes não condizem com a cultura e estrutura organizacional das comunidades indígenas ou mesmo dos grupos étnicos que se deslocam até as escolas que situam-se fora das terras indígenas.

Vamos explicar melhor a análise desta incoerência legislativa.

Ao lermos a Sessão II intitulada **Da Cultura** especialmente no **Art. 215** inciso § 1º a escritura da Constituição agora cita o resguardo das “[...] manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988, p. 126). Vejamos com atenção que, ao final do respectivo inciso o texto deixa claro que essa atenção está sendo concebida em prol de um

processo de civilização nacional. Então, por qual motivo essa atenção está posta na Sessão II e não na I, Da educação?

Explicamo-nos essa questão das Sessões... se o resguardo das manifestações culturais dos diferentes povos está na Sessão Da Cultura, isso abre uma lacuna para que não haja comprometimento do referido resguardo por parte do estado, em torno dessas manifestações culturais, quando essas forem expressas em âmbito educacional.

Com vistas a isso, como pode a Constituição de 1988, querer manter fixo um padrão de ensino [de uma forma que talvez estabelecesse uma identidade educacional ‘de caráter civilizatório’ para a Nação] e dizer que este padrão vai, simplesmente, assegurar os múltiplos valores culturais? Certeau nos diz que essa prática de manter uma ideia, um corpo instituído a partir de estratégias fixas nada mais do que “[...] uma realidade da ordem estabelecida.” (CERTEAU, 2008, p. 85).

Essa faceta da respeitabilidade étnico-educacional corrobora, nesse momento, apenas de forma teórica, tendo em vista que as especificidades dos grupos étnicos muitas vezes não são respeitadas. Um exemplo disso é o calendário escolar; quando se fala em uma educação nas comunidades indígenas, e, põe-se numa ordem político-pedagógica o dinamismo da escola, não se fala na inserção, a exemplo, das datas memorialísticas que são comemoradas pelos mais variados grupos étnicos, no calendário escolar.

Portanto, pondo em problemática os aspectos educacionais contidos na Constituição brasileira de 1988 em torno da Educação Escolar Indígena: o que temos de apontamento é uma respeitabilidade simbólica [aos povos indígenas] no campo do legislativo que usa de facetas discursivas para exercer a manutenção da escolarização formal, mas que essa chegue às comunidades indígenas [independente da forma que se chegue].

1.1.3. Realizações do Ministério da Educação (1985/1990)

Esses primeiros apontamentos em torno da educação dos grupos étnicos suscitaram reflexões mais objetivas nos planos de trabalho governamentais. Um exemplo disso é visualizado no plano de ações do governo de José Sarney, que trás apontamentos em torno dessa perspectiva educacional.

A demanda deste plano de ações caracterizava-se pelo encaminhamento aos grupos étnicos de uma “[...] Educação Escolar Indígena - Estudos e Divulgação de Alternativas Pedagógicas... (BRASIL, 1990, p. 37)” a serem executados até o final do mandato do então

presidente, no ano de 1990. No entanto, o mais curioso disso não está no fato de existir um apontamento mais objetivo sobre a Educação Escolar Indígena após a promulgação da nova Constituição, mas, sim, ao fato de existir uma rede de interesses desse governo, antes mesmo da Constituição de 1988 ser implementada, de regimentar os cercos que deveriam envolver a educação dos povos indígenas.

O historiador Elias dos Santos Bigio (2007) atenta para o fato de que desde os primórdios do governo republicano já existia um esquema organizacional para que as ações a serem desenvolvidas não viessem a comprometer os projetos econômicos e sociais desenvolvidos no país. Isso nos leva a crer que, nos meados do século XX, as terras ocupadas pelas populações indígenas, e, principalmente, aquelas situadas na região Amazônica eram um “quadro” que despertava olhares do governo, afinal, situa-se na região fronteira com outros países. Visto isso, era necessário que houvesse um controle dos índios que se encontravam em áreas isoladas por intermédio de um mapeamento. Em tese, a relação de contato entre o não-indígena e os indígenas não existia, porém, o Sistema de Proteção ao Índio Isolado possuía subdivisões como uma espécie de Subsistema de Localização, Subsistema de Vigilância e Subsistema de Contato – tudo isso para atuar com os grupos étnicos.

Dizia-se que o desejo era manter um cuidado com esses povos indígenas, e, se necessário, protegê-los. Na prática esse discurso tomava outras formas. Segundo Bigio (2007, p. 79):

[...] Às Superintendências Executivas Regionais cabia, no âmbito da sua jurisdição, planejar, coordenar e executar as atividades relativas à administração da Funai, dos recursos financeiros e humanos, bem como as atividades relacionadas à assistência às populações indígenas nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento comunitário, aquisição e comercialização do artesanato indígena, aplicação da renda do patrimônio indígena, e zelo pela proteção da integridade das terras indígenas.

Desse modo, percebemos que a competência da área da educação dos povos indígenas não estava mais à cabo da administração da FUNAI, órgão responsável por decisões e tarefas que dizem respeito aos povos indígenas. Os superintendentes estavam resguardando os interesses do Estado, então, estavam adeptos aos desejos governamentais nas áreas habitadas pelos povos indígenas. A partir do exposto, podemos compreender melhor a urgência do governo de José Sarney para focalizar ações até o final de seu mandato nos anos 1990 – era de

sumo interesse deste, delinear projetos futuros para educação dos povos indígenas, que estivessem comungando com os desejos sociais e econômicos do Estado. Para tanto, caracterizamos que antes mesmo da Constituição de 1988 pensar numa política de educação escolar indígena e/ou educação indígena, já existiam interesses governamentais num modelo de educação que atribuísse valores não-indígenas nas comunidades indígenas, bem como, trouxesse os indígenas para o espaço, dito, social [a partir das regras do homem-branco, ressalto].

Nesse eixo gradativo de movimentações legislativas em torno da Educação Escolar Indígena temos um maior envolvimento do Estado nessas políticas de Educação. Seguindo o momento fulminante dessas realizações, no dia 04 de fevereiro de 1991, foi sancionado o Decreto de nº 26 direcionava, em seu **Art. 1º**, ao Ministério da Educação a atribuição de estruturar todas as ações que competissem à Educação Indígena nos mais variados níveis, coisa que antes era de competência da FUNAI.

Além disso, o **Art. 2º** vinha reforçar que essas ações deveriam ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, sendo o Ministério da Educação uma espécie de estrutura superior a essas ações. Mas, qual interesse do Estado em retirar o poder de organização das ações educacionais indigenistas do órgão institucional que resguarda e luta pelos direitos dos povos indígenas? Não seria ele o mediador mais próximo dos grupos étnicos? Essas secretarias Estaduais e Municipais não estariam mais próximas e submissas aos interesses governamentais do que mesmo dos povos indígenas?

De um lado temos um aspecto concentrado de articulações em torno das políticas de Educação Escolar Indígena no Estado, desse modo, existe a possibilidade de se tornar mais fácil prover manobras que pudessem vir a ludibriar o ideal de educação sociocultural diferenciada e bilíngue, intencionado pelos povos indígenas. Por outro lado, Grupioni (2006) chama nossa atenção nesse sentido para o fato de que esse procedimento de transferência abre vistas à possibilidade da incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país – contribuindo com esse caminho para a promoção do diálogo entre o indígena e não-indígena, pois, sozinho, o não-indígena não faz política de educação escolar para os grupos étnicos.

No enredo desse Decreto veio a Portaria Interministerial de nº 559, em 16 de abril de 1991. Esta, por sua vez, dispendo sobre a Educação Escolar para as populações indígenas constituía como dever do Estado algumas competências distribuídas em 15 artigos.

No **Art. 1º** de acordo Brasil (1991b, p. 1):

[...] Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Enfatiza-se a garantia de uma educação escolar básica de qualidade aos povos indígenas, deve dar entendimento aos “processos próprios de aprendizagem”, no entanto, questionamo-nos aqui, de que forma esses processos próprios de aprendizagem serão percebidos e discutidos principalmente pelos povos indígenas e os professores, se, o órgão que fazia essa mediação [FUNAI] foi realocada ao terceiro plano nessa discussão?

Para Iara Tatiana Bonin, a partir deste movimento da Portaria Interministerial “[...] a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas.” (BONIN, 2008, p. 100). A tese defendida pela autora corrobora com a ideia de que a partir do momento em que passa a ser visualizada em seus aspectos singulares, aí sim, será possível se aproximar dos processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico. Partilhando dessa perspectiva, Antônia Rodrigues da Silva e Marilene Corrêa da Silva Freitas (2014) afirmam que “[...] Com essas atitudes, entendemos que a educação escolar indígena está vivendo um novo tempo.” (SILVA; FREITAS, 2014, p. 15).

Para o **Art. 2º** Brasil (1991b, p. 1) aborda que deve-se:

[...] Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurado-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Ao ler esse artigo, temos uma linha de garantias e “condições de igualdade” estabelecidas. Logo, seria possível que estas sanções fossem realmente garantidas quando os órgãos que estão sendo encarregados de executá-las não estão diretamente ligados ao povo indígena? “[...] A materialidade desse novo modelo de educação para os índios demanda a tomada de uma série de medidas visando à incorporação de vários elementos¹⁴ que favoreça a sua concretização.” (SILVA; FREITAS, 2014, p. 15). Nesse ensejo de novas medidas o **Art. 3º** apresenta que uma delas é a garantia do ensino bilíngue na língua materna e oficial do Brasil. Ainda nesse curso de corroborações com o novo modelo, no **Art. 4º** é deixado claro

¹⁴ Dentre esses elementos os que estão em principal viabilidade são os próprios povos indígenas.

que dentre essas medidas mais proativas está a proposição da criação de Coordenações e Órgãos especialistas (governamentais ou não) que trabalhem em prol do acompanhamento e avaliação das ações propostas pelo MEC com relação à Educação Escolar Indígena. Outrossim, esse artigo ainda dispõe de dois incisos que fundamentam o trabalho das Coordenações Nacional de Educação Indígena¹⁵, que são, segundo Brasil (1991b, p. 2):

[...] § 1.º. A Coordenação apresentará, no prazo de dias, documento detalhado de como se desenvolverão todas as ações do Ministério em relação à questão em pauta.

§ 2.º. A Coordenação deverá considerar, nas suas ações, os estudos, pesquisas antropológicas e linguística que contribuam para a melhoria da prática educativa dirigida às populações indígenas, especialmente ao registro e sistematização de seus etno-conhecimentos, e à investigação de seus processos cognitivos de transmissão e assimilação do saber.

Além da Coordenação Nacional, para que esse novo modelo de educação para os índios possa ser efetivado, o **Art. 5º** acena para a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação para que estes possam assessorar as Escolas Indígenas situadas nas comunidades. Não parando por aí, estes Núcleos devem contar com a parceria de representantes ligados as discussões indígenas, bem como Universidades, Organizações Não-Governamentais e representantes dos povos indígenas. Para a sustentação desses Núcleos de educação, bem como para seu desenvolvimento é importante que haja recursos financeiros, como ressalta o **Art. 6º**.

Esse conjunto de articulações também só se torna possível, de acordo com o **Art. 7º**, a capacitação dos profissionais da educação indígena, para atuarem junto aos grupos étnicos. Logo, esta capacitação deveria ser de povos indígenas já especializados, para outros povos indígenas em processo de especialização. Esta, por sua vez, se desenvolveria do não-indígena para o indígena, por mais que no **inciso 2º** deste artigo ressalte a importância dessa especialização se dar, principalmente, com os professores indígenas.

Já o **Art. 8º** assegura que somente as instituições escolares destinadas às comunidades indígenas que possuem em seu dinamismo o caráter diferenciado¹⁶ é que podem ser

¹⁵ De acordo com o Art. 4º essa Coordenação “[...] é constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades.” (BRASIL, 1991b, p. 2).

¹⁶ Segundo Brasil (1991, p. 2-3) as referências diferenciadas para tal competência são “[...] a) conteúdo curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequada à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico; b) materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento

reconhecidas enquanto Escolas Indígenas. Só que nesse processo de desenvolvimento, não basta propor um conjunto de possibilidades pedagógicas em torno da Educação Escolar Indígena, é preciso também, segundo o **Art. 10º** dar ênfase ao processo de publicação e distribuição do material que irá prover movimentos pedagógicos nas Escolas Indígenas. De acordo com Cadernos SECAD (2007, p. 53) o objetivo geral pedagógico desse material era:

[...] Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas por meio da produção, distribuição e difusão de materiais didáticos e paradidáticos específicos aos contextos indígenas, considerando as questões lingüísticas e culturais.

Segundo Brasil (1991, p. 3), o “[...] deve garantir a inclusão das ações de Educação Indígena no Plano Nacional de Educação.” [grifo nosso]. Ao mesmo passo, é imprescindível que seja resguardada, segundo o **Art. 12º**, as garantias salariais aos professores indígenas e não-indígenas – levando em consideração as qualidades e vantagens dos sujeitos em sua especificidade. O **Art. 13º** encarrega as Secretarias, em seus variados âmbitos, de rever a imagem do índio construída ao longo da história do Brasil bem como problematizar os lugares indígenas e não-indígenas. No **Art. 14º** vemos a atribuição de seguridade da preservação das reservas indígenas assim como o acesso a informações que valorizam o tema da Educação Escolar Indígena. Por último e não menos importante, no **Art. 15º** só fundamenta que esta Portaria deve entrar em vigor a partir do momento de sua publicação. Portanto, compreendemos até aqui todo um arranjo bem amarrado de características que fundamentam esse novo modelo de educação, alçado na contraposição ao modelo integracionista.

1.1.4. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994)

Ao passo que a atenção à educação dos povos indígenas ia tomando formas, ganhando novos mecanismos de manutenção, a ideia que se formava agora não se concentrava mais em pensar esse modelo de educação de forma localizada, mas, sim, que tivesse uma visão mais dinâmica e menos estática, de acordo com Brasil (1994). Não negamos, aqui, que pensar uma política específica para os povos indígenas seja algo que não contribuiu de forma positiva.

universal; c) cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações socioculturais das comunidades indígenas; d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário; e) construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico.”

Não é isso! É evidente que isso foi um avanço, e, principalmente, um ganho que fora indispensável às lutas indígenas. Logo, o que elencamos é a forma como essas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994) fora pensada. Teriam os povos indígenas sido ouvidos durante o processo de construção do documento? Se sim, de que forma encontramos impressões dessa participação? Esses e outros questionamentos nortearão nossa discussão a seguir.

Se pararmos para pensar, muitos dos documentos legislativos que são construídos para a educação, e, chamando para o nosso caso, a Educação Escolar Indígena – se direcionam logo em sua apresentação ou apontamentos iniciais, ao “*povo brasileiro*”, “*aos povos indígenas*”, “*com base nos direitos que a Constituição assegura*”, dentre outras motivações clichês.

É como se fosse um tecido que será encaminhado para algum lugar, que tivesse sendo bordado, tomando formas a partir dos critérios de quem está com a agulha na mão, e, tendo como uma caixa de linhas coloridas, que são escolhidas de acordo com o desejo do costureiro. O tecido seria a legislação, o costureiro seria todos os que constroem a política de educação e a agulha e a caixa de linhas coloridas são as abordagens selecionadas para a construção da legislação, as cores são os interesses, baseados, quase sempre, em escolhas e proximidades parciais.

A metáfora do tecido representando simbolicamente as legislações não quer dizer aqui que esta legislação seja algo imutável, afinal, toda construção legislativa é passível de mudanças; o que chamamos atenção aqui é que, no final do século XX, mesmo com todas as lutas difundidas no cenário nacional e até mesmo recebendo apoio de órgãos internacionais, a costura legislativa ainda bebia de fontes específicas, que são as pessoas que tem maior acesso aos processos de construção desses documentos, e, lembrando a lógica das redes de relações, o campo de interação pode até ser dinâmico, mas não deixa de ser, muitas vezes, desigual.

Essas Diretrizes desse momento não se diferenciavam desse cenário!

Elas já deixavam transparecer, inicialmente, seu objetivo principal, que era “[...] colocar em prática uma política de tratamento diferenciado, de forma a se adequar às suas especificidades.” (BRASIL, 1994, p. 7).

Uma das preocupações mais presentes no documento é a justificação de que a partir da Constituição de 1988 houve um processo de rompimento com as práticas antes desenvolvidas em torno da educação dos povos indígenas. Visando prover tal justificação, encontra-se explicitado alguns princípios gerais que são incumbidos nessas Diretrizes: este modelo de

ensino devia possuir uma *especificidade e diferença*, resguardando, assim, a singularidade existente nas mais de “[...] 200 sociedades indígenas existentes...”, como afirma (BRASIL, 1994, p. 10).

Para termos ideia de como se corroboraram essas ideias de especificidade e diferença, Brasil (1994, p. 10), esclarece que:

[...] as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social. [...] as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

Observamos nessas linhas legislativas que há a presença da representação das especificidades dos grupos indígenas, é ressaltado, além disso, a multiplicidade de identidades próprias que cada um desses grupos possui, bem como seus costumes, modos de organização, dentre outros. No entanto, embora estejam bem delineadas essas características, essa fala parte do indígena, porém se aproxima mais de uma apropriação do discurso indígena. É como se fosse um grupo que tem determinado conhecimento sobre comunidades e organizações indígenas, e, por isso se acha habilitado a falar pelo lugar do outro.

Nesse momento lembramo-nos de Certeau (2008) quando este fala que a tática é um exercício de se interpor no lugar do outro. Segundo Certeau (2008, p. 46):

[...] “tática” é um cálculo que não pode contar com o um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. [grifo nosso].

Entoa-se, com isso, que a proposição dessa política se apresenta como uma espécie de estratégia a qual pela falta de uma representação dos povos indígenas na construção dessas Diretrizes, assim como da própria Constituição de 1988, os escritores desse documento dialogam sobre os lugares do outro em seu discurso, para instituir, assim, uma “política baseada na alteridade”.

Ressalto que não estamos aqui criticando o exercício da alteridade em sua concepção inicial, mas, sim, a vulgarização que este recebe ao ser tomado como uma política existente no cerne dessa legislação. Além disso, embora estejamos em consonância com as ideias de *tática e estratégia* trabalhadas por Certeau (2008), entendemos que, nesse momento o Estado se move em direção pelo seu lugar de poder [estratégico] para construir, uma legislação que tenha como “lugar próprio” a fala do outro, com vistas à manutenção do controle dos processos educacionais.

Quando se propõem a falar sobre as *escolas indígenas específicas e diferenciadas*, compreendemos que há um delineamento específico nesse momento. Segundo Brasil (1994) é reforçado a importância de que as características das escolas sejam baseadas nas necessidades de cada comunidade. Isso se institui como um marco fundamental para tentar distanciar o ensino nas comunidades indígenas do modelo padrão de educação [mesmo esse aspecto sendo construído em meio a processos de bricolagens discursivas], que tinha como metodologia primordial, o processo de aculturação. Não dizemos, com isso, que essa tentativa de aculturação cessou com o incremento das escolas indígenas nas aldeias, mas, passamos a ter uma opção para tentar conquistar outro [leia-se também, novo] modelo de educação com as impressões e participação dos povos indígenas.

Além disso, existiam dois preceitos essenciais abordados nas Diretrizes, eram eles a interculturalidade e a relação da língua materna e a portuguesa, baseada no bilinguismo. À interculturalidade cabia a responsabilidade de “[...] passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica.” (BRASIL, 1994, p. 11). Como se formulava esse dinamismo? Seria constituído mecanismos que possibilitassem um diálogo entre culturas diversas, indígenas ou não, em busca de um intercâmbio de contribuições recíprocas.

À relação bilinguista cabia um ensino pautado na relação simultânea entre a língua de cada comunidade indígena e a língua portuguesa. Essa metodologia possibilitava o processo de interação entre as culturas de várias línguas, no entanto, se pensarmos nos grupos étnicos que não possuíam a oralidade como língua, como estes iriam se situar nessa mobilidade social que a escola estava constituindo? A educação escolar indígena assumia essa característica bilíngue, mas, não seria algo que atingiria a todos os povos, e, isso conseqüentemente caminharia para um processo de aculturação ou imposição da língua portuguesa aqueles que não possuísem um domínio oral identitário.

Renato Antonio Gavazzi (1994) ao observar o processo de aquisição de uma língua escrita por uma sociedade ágrafa; constatou que no processo de organização das escolas da

floresta, direcionada a etnia Kaxinawá, autodenominada “Huni Kui” (homens verdadeiros), que vivem no Acre – houve uma maior interação desses povos indígenas no processo de reflexão no planejamento educativo. De acordo com Gavazzi (1994) esse processo era fruto de uma “função social” atribuída à língua escrita, pelos povos Kaxinawá, tendo em vista que estes passaram a fazer uso desta linguagem com finalidades sociais diversas, dentro e fora do âmbito escolar. Quem mais fazia uso deste mecanismo eram os professores indígenas, que passaram a fazer anotações em cadernos, como uma espécie de diário, onde construía uma escrita sobre o que vivenciara no dia-a-dia, e, com isso, ia “[...] constituindo-se na memória escrita do cotidiano da aldeia.” (GAVAZZI, 1994, p. 53).

O mais interessante no registro desses diários dos povos indígenas Kaxinawá é que quando estes estavam debruçados sobre a escritura dos diários, não apresentavam só a linguagem escrita – junto com ela vinha desenhos que representavam determinadas situações do cotidiano, como sendo um apoio à recente prática da narração das escrituras. Isso nos leva a crer que os povos indígenas, antes mesmo de se pensar uma política institucional de educação escolar indígena, já possuíam suas organizações e métodos educacionais para estabelecer e produzir uma narrativa a partir de suas vivências.

Outro princípio a ser ressaltado é a perspectiva de *globalidade do processo de aprendizagem*. Era proposto nas Diretrizes que esse modelo de educação indígena chegasse a todas as comunidades. Não parando por aí, a ideia de ensino fora apresentada como tudo aquilo que aprendemos e associamos a novas coisas – para isso, de acordo com Brasil (1994, p. 12):

[...] As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos - compreender é aprender.

Nisso percebemos que a intenção era promover, a partir de atividades, a inserção de sentidos que não faziam parte da cultura indígena, no espaço indígena – isso iria fazer com que os povos indígenas passassem a pensar tanto na utilização de novos conhecimentos para a sustentação de suas comunidades, assim como iriam passar a atribuir novos significados ao que antes só tinha como referencial as leis indígenas. Não vemos esse processo unicamente como o fortalecimento das identidades indígenas, mas também como um mecanismo

fronteiriço, onde os povos indígenas podem se ressignificar voluntariamente a partir dessa relação de contato.

Gavazzi ainda ressalta que o encantamento que os Kaxinawá possuíam com a escrita era tão intenso que passaram a atribuir novos significados ao cotidiano a partir dessa prática. Um exemplo claro disso nessa sociedade é a alteração do modo de ascensão. “[...] Possuir um diário registrando todo o imaginário e a realidade do dia-a-dia, além das rezas, hinários religiosos do Santo Daime, ou as cantigas tradicionais Kaxinawá, é ter prestígio e ‘ser sabido.’” (GAVAZZI, 1994, p. 155). Visto esse movimento legislativo, como se constitui o Currículo das Escolas Indígenas nesse processo?

O primeiro aspecto que acena para a tendência curricular nas Diretrizes é o de que a cultura de quem a escola se destina é fundamental no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Além de localizar tais práticas culturais, deve-se também utilizar de métodos de investigação e pesquisa para compreender a partir do que essas práticas culturais se instituem e qual sua função no espaço social. Para isso, segundo Brasil (1994, p. 13):

[...] é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, lingüistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

De acordo com o exposto, temos a compreensão de que as Diretrizes apontam uma série de arranjos institucionais para pensarem o espaço sociocultural das comunidades indígenas, entretanto, não cita a comunidade indígena nesse processo de construção analítica da cultura para prover interlocuções educacionais. Desse modo, o Currículo enquanto *função do momento social* deixa de lado o sujeito social em questão; tenta tecer esse lugar a partir de outras vozes que não a dos povos indígenas.

Diz-se também que o Currículo deve estabelecer uma relação de interdependência aos fatores econômicos e socioculturais, assim, sofrendo estes alguma alteração que implique mudanças no cotidiano dos povos indígenas, deve-se, impreterivelmente, haver uma mudança em termos de conteúdo e metodologia que para que o Currículo esteja em comum atenção a comunidade a qual a escola está situada.

Ao ensino de História, as Diretrizes compreendiam-no como principal ferramenta para valorização do conhecimento histórico que compunha as tradições dos grupos étnicos. Com isso, a maior ferramenta para tal procedimento seria o manejo com a história oral. Outro

mecanismo muito usado para estabelecer possibilidades de desenvolvimento do senso crítico dos alunos seria a mediação de conhecimentos em torno da história do Brasil e do Mundo. Logo, a forma como é explicitada essa concepção nas Diretrizes deixa a desejar, pois, ao tempo que é apontado o interesse no senso crítico desses alunos, não é posto de forma clara a função desse senso crítico nem a forma como este será aplicado em seu cotidiano; diferente do que vemos com relação ao professor, que, ao possibilitar um ensino de História crítica, é possibilitado a este uma ampliação das visões que se tem sobre a disciplina de História, suas práticas e possibilidades de mudança em seu cotidiano.

Destarte, entendemos que, embora as Diretrizes seja um passo de fundamental importância para se pensar as políticas de desenvolvimento das escolas indígenas, entendemos que estas estão a colocar o Estado em um lugar privilegiado em relação as comunidades indígenas.

1.1.5. Lei de nº 9.394/1996, LDB (1996)

O dia 20 de dezembro de 1996, se constituiu como um marco para as bases da educação brasileira a partir da promulgação da **Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394** da educação. Esta, por sua vez, estabelece a partir do **Capítulo II Da Educação Básica, Sessão I** com o **Art. 26º** a obrigatoriedade do estudo da história da cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino, sejam eles de ordem pública ou privada. Nesse artigo ainda temos dois incisos que fundamentam esse ensino em termos de conteúdo específico. No inciso § 1º temos a composição temática que deve aparecer nesse processo de ensino. Dentre eles podemos contar com, segundo Brasil (1996, p. 10):

[...] 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.

Nesse escopo, é cabível interrogarmos de que modo poderemos ressignificar essa história afro-brasileira e indígena que construímos ao longo dos séculos se ela sempre for contada pelo branco ou não-índio? Já no inciso § 2º uma “preocupação” de direcionar esse ensino às artes, literatura e história – como se a história sociocultural dos povos afro-brasileiros e indígenas pudessem ser contadas pela via memorialística e/ou cultural.

No **Art. 28º** diz-se que a oferta de educação básica se adequará a demanda da comunidade rural. Logo, neste mesmo artigo vê-se um **Parágrafo Único** que apresenta a ideia de que as escolas do campo, indígenas ou quilombolas só poderão ser fechadas caso aja manifestação da comunidade na Secretaria de Educação com justificativa plausível. Não é isso que vemos acontecer. As comunidades geralmente não são ouvidas com relação a essas decisões de ordem mais criteriosa - quem partilha dessa mesma assertiva é Terezinha do Socorro Lira Pereira; Tania Suely Azevedo Brasileiro (2016) o qual relata em artigo recente sobre *políticas públicas educacionais e escolarização indígena* que mesmo com os avanços conquistados, desde a década de 1970, com a participação dos indígenas nas políticas públicas, bem como os modos de relacionar-se com o não-indígena a partir do diálogo nas instancias de poder público, ao pararmos para pensar na efetiva participação dos indígenas na elaboração de modelos de educação que realmente atendam melhor as especificidades, temos um quadro de quase inexistência dessa participação efetiva, como ressalta as autoras.

Nesse ensejo, o **Art. 32º**, em especial o inciso **§ 3º** trás à vistas uma ideia já apresentada em outros documentos, que é a necessidade de estabelecer um ensino bilíngue nas comunidades, tendo como princípio a segurança da língua materna do grupo étnico em questão. Mas Darci Secchi (2007, p. 10) ressalta que “[...] a escola indígena adequada será aquela que, incorporada à comunidade, lhe ensinará maior capacidade de decisão sobre si e sobre os demais elementos culturais advindos do convívio intersocietário.”.

O Título VIII **Das Disposições Gerais** trás ainda algumas considerações acerca da Educação Escolar Indígena que são como uma confluência do que fora dito nas discussões acima. Temos no **Art. 78º** esclarecimento que o Sistema de Ensino da União desenvolverá competências em prol da promoção do ensino e da pesquisa na educação bilíngue e intercultural dos povos indígenas. Reforçando a ideia de garantias para o desenvolvimento desse ensino diferenciado que, deve-se “[...] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.” (BRASIL, 1996, p. 28) [grifo nosso]. Para que isso seja efetivado em termos de planejamento o **Art. 79º** instrui que a construção desses programas deve receber um planejamento em comum acordo com a comunidade consumidora. Além disso, é impreterível que se efetive o atendimento dos povos indígenas nas universidades públicas e privadas, para que o acesso destes seja sem incursão de desigualdade. Vistas que, como ressalta (LIMA, 2012, p. 4) “[...] No Brasil, a política educacional indigenista é assegurada sobre os efeitos da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional e os prismas de uma Política Nacional para a Educação Escolar Indígena definida pelo Ministério da Educação”.

Nesse eixo, vários setores governamentais influenciaram a criação de um novo documento que se estabelecesse enquanto plano de ações à longo prazo para a educação pública, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional nº 14 de 1995 e ainda, segundo (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2002, p. 133) a LDB que “[...] se estabeleceu que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.” Logo, vale ressaltar que na Emenda Constitucional nº 221/97 o então Ministro de Estado da Educação e Desporto, senhor Paulo Renato Souza, faz uso da situação e enfatiza que o projeto desse futuro plano de ações também é fruto da “[...] a experiência da atual política educacional do governo de Vossa Excelência, que, pela adoção de várias iniciativas inovadoras e exitosas, indicou alternativas seguras para o estabelecimento das políticas públicas de educação.” (BRASIL, 1996, p. 7). Portanto, em consonância com o processo de elaboração e desenvolvimento desse novo modelo de educação para as populações indígenas, dois anos depois é lançado **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

1.1.6. Plano Nacional de Educação (1998)

O **Plano Nacional de Educação (PNE)**, de 1998, possui um caráter abrangente. A partir dele busca-se traçar um plano de trabalho contínuo que atenda a todos os níveis e espaços educacionais. No processo de elaboração do PNE busca-se, por sua vez, criar um diálogo com os atores secundários aos grupos étnicos, que são os órgãos institucionais e interinstitucionais que trabalham em função da seguridade e desenvolvimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Dentro desse processo, ao que tange os encontros designados como “reuniões gerais” para construção desse plano, pôde-se contar com a participação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – e, os órgãos que receberam subsídios para elaboração do PNE, contou com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e com a FUNAI, como elenca Brasil (1998a) nas partes finais de seu texto.

O que temos até aqui são organismos superiores que dialogam na/pela comunidade étnica, e não a comunidade étnica em sua natureza. Mas, como o referido documento parte de um lugar institucional, entendemos essa forma de pensar a construção da legislação a partir

desses atores secundários, entretanto, para além disso, uma pergunta que queremos responder aqui é: esse campo dinâmico em que se constituiu o PNE de fato incorporou os grupos étnicos no processo maduro de efetivo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena ou não passou de um excesso de normas legais que em sua teoria agrega a diversidade cultural?

Embora não possua sua escritura partindo do diálogo direto com o indígena, é notável que, diferentemente dos outros documentos, o PNE possui um diferencial – há reflexões problematizadoras em torno da perspectiva de Educação Escolar Indígena em suas linhas. Segundo Brasil (1998a, p. 61):

[...] A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos.

É posto os novos significados que os grupos étnicos passaram a atribuir sobre a instituição escolar, ressaltando, assim, uma mudança no cotidiano das comunidades, que parte, essencialmente, do protagonismo dos povos indígenas. Além disso, no aspecto geral, o PNE ressalta que embora tenha se desenvolvido propostas para se pensar o desenvolvimento da Educação dos povos indígenas, há muito a ser feito. Um exemplo disso vemos no índice de desigualdade posto no quadro de experiências, que se caracterizam como “descontínuas e fragmentadas” (BRASIL, 1998a, p. 62), por conta dos fatores desregulares que permeiam o desenvolvimento da política de Educação Escolar Indígena.

Para que tenhamos uma política de Educação Escolar Indígena efetiva não basta que aja a propagação da boa vontade dos organismos do Estado nem somente a luta do movimento indígena e de organizações não-governamentais; é preciso mais que isso, necessita-se de algo “[...] que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 1998a, p. 62).

Uma ideia ímpar que o PNE (1998a) trás é a de formação inicial atrelada à formação continuada. Assim, ao passo que o indígena se dispõe a estar no lugar de aluno, ele também se afirma na posição de futuro formador indígena. Embora pouco trabalhada, essa proposta carrega um caráter positivo. Pois o aluno poderá exercer o mecanismo de metacognição e

avaliar-se diante desses lugares que lhe são possibilitados. Ao tempo que ele entra em contato com formadores [indígenas e não-indígenas] ele pode passar a perceber-se nesse processo de formação e construir mecanismos de ensino-aprendizagem que possibilitem a criação de movimentos teórico-metodológicos que melhor atendam a necessidade dos alunos e da comunidade em geral.

Como metas futuras o PNE (1998a) ainda estipula uma lista de dezenove itens que corroboram com o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, dentre eles os que dependem da iniciativa da União e as que dependem, também, da colaboração de outros órgãos.

Essas metas contam com estabelecimento de tempo [seja ele de curto ou longo prazo] para serem executadas. Isso promove uma flexibilização do que é possível trabalhar diretamente com a comunidade e do que necessita de uma instrução maior dos povos indígenas, bem como a constituição de espaços para partilha de conhecimento étnico.

No seio dessas metas podemos visualizar a atribuição ao Estado em responder de forma legal pelo desenvolvimento das políticas de educação na/para as comunidades indígenas. Além disso, é instituído à universalização dos projetos de escola indígena, visando à adoção [nessas escolas indígenas] das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. O reconhecimento oficial das escolas indígenas deve vir nesse segmento de metas, logo, este deve proceder com as escolas que se localizarem no interior das terras indígenas e se adequarem às especificidades exigidas, tais como educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

O estabelecimento de uma estrutura física de qualidade deve-se dar no prazo de um ano nessas instituições e esta deve atender as especificidades da comunidade, bem como das condições sanitárias e higiênicas mínimas. Essas escolas ainda devem ser equipadas de aparelhos de mídia e materiais específicos para a educação indígena, além de móveis e aparelhos de computação – para que os professores possam desenvolver um ensino de qualidade e que o acesso as mídias e meios de informação digitais possam vir a se instalar na comunidade a fim de desenvolver a relação da comunidade com os espaços fora da aldeia. Assim, vemos que em termos documentais o PNE (1998a) possui um estímulo para o desenvolvimento mais específico da educação, e, no caso em questão, para os povos indígenas.

No entanto, em termos práticos não é bem essa realidade que se vê quando pensamos a Educação Escolar Indígena a partir da implantação do PNE. Algumas pesquisas

desenvolvidas após esse momento se contrapõem a esse aspecto transformador que gira em torno desse Plano.

A pesquisadora Rosângela Célia Faustino (2006) discute em sua tese de doutoramento que não foi bem assim que o PNE foi percebido quando esta foi ao campo que deu pano de fundo para sua pesquisa sobre políticas educacionais na última década do século XX. Em seu texto a autora chama nossa atenção, de forma bem pontual, para casos de incoerência entre o discurso e a prática – de um lado há a universalização da escola indígena, o bilinguismo, a autonomia, a especificidade e interculturalidade, e que a execução e manutenção de tudo isso é dever, agora, de vários órgãos, como aborda Faustino (2006) e Dermeval Saviani (1998, p. 84) também partilha da ideia:

[...] a proposta do Plano se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino, para estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Faustino (2006) trás para seu texto a posição de que o movimento que o PNE fez não foi o de ir além do que já fora garantido, mas, sim, contribuir com um inchaço de leis já discutidas anteriormente. Nesse ensejo, a autora mostra que quando se vai às escolas oficiais [então reconhecidas como escolas indígenas] o que se vê são os mecanismos desenvolvidos pela velha política de “integração nacional” do que “[...] instrumento de apoio aos projetos de construção do presente e futuro.” (FAUSTINO, 2006, p. 160).

Apoiamo-nos aqui nessa concepção de Faustino (2006), no estudo promovido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (2005) e em Luis Enrique Lopez (2001) para tecer a concepção de que mesmo com todo aparato legislativo e teórico, quando o movimento de execução desse documento se vê diante da realidade posta nas comunidades indígenas, e, em especial, nas escolas indígenas – nota-se que nenhum dos setores responsabilizados pelo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, cumpre com essa política de ações afirmativas. Além disso, vê-se uma inércia na transformação dos modelos de ensino, inclusive ao que compete ao caráter bilíngue e intercultural. A pesquisa realizada pelo INESC no ano de 2005 mostra-nos que essa proposta de aprofundamento democrático do indígena nas políticas específicas e nacionais [mesmo que a cabo de representação secundária] não se realizou em vias de termos práticos (FAUSTINO, 2006). “[...] Os canais institucionais de

interlocução com o Estado nacional não vão além das clássicas consultas e da coleta de sugestões.” (FAUSTINO, 2006, p. 161).

1.1.7. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998)

Quando pensamos em todos os caminhos que a Educação Escolar Indígena trilhou, desde a promulgação na Constituição Federal de 1988, compreendemos que esse percurso em grande parte fora fomentado por bricolagens governamentais, o que na maioria das vezes acabara por distanciar os povos indígenas de um ensino de qualidade, que viesse atender as demandas dos grupos étnicos. Com isso, ao longo das discussões fomos encaminhando-nos a várias reflexões que nem sempre se destinava a um viés positivo, como a exemplo, o lugar das comunidades indígenas na construção das Diretrizes e Referenciais Teóricos para ilustração de possibilidades metodológicas de Educação Escolar Indígena.

No entanto, não podemos estabelecer um pensamento sobre essa perspectiva de educação como sendo algo que está fadado aos ditames do poder legislativo. Pode até ter se desenrolado dessa forma em muitas situações, mas, quando nos propomos a refletir sobre a Educação Escolar Indígena na contemporaneidade, é relevante que situemo-nos, principalmente, acerca dos lugares que os povos indígenas tem construído como sendo seu espaço de protagonização a partir desses Referenciais da educação indígena. E, além disso, que aspectos podemos compreender nesses documentos que oferecem subsídios e orientações que respeitem à equidade das populações envolvidas (?).

É partindo desse prisma que analisaremos alguns pontos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998) publicado em sua primeira versão no ano de 1998. Este, por sua vez deve oferecer subsídios para que os programas de educação para as escolas indígenas venham a atender as demandas locais, assim como, levar em consideração os princípios da pluralidade cultural na execução de metodologias de ensino e construção dos materiais didáticos. Nesse sentido, este documento deve possuir e situar-se em acordo com uma função formativa e não, normativa. Além disso, a construção do RCNEI (1998) é percebida dentro de uma ótica contínua, a qual irá inserir os sujeitos escolares no processo de revisão e (re) elaboração dos conteúdos.

Antes de começar a análise documental, é importante ressaltar que o RCNEI (1998) se destaca em âmbito educacional por trazer em seu texto a ideia de um ensino mais amplo e que esteja propiciando um diálogo entre as áreas, contrapondo-se, assim, ao modelo de “grade” curricular, o qual acaba engessando os currículos de ensino. Ademais, esse documento se

propõe a contribuir com a diminuição do distanciamento entre o discurso legal e as ações a serem postas em prática, balizando, dessa forma, novos apontamentos em torno da Educação Escolar Indígena.

O RCNEI (1998) toma maiores proporções mediante várias situações, mas o que tange sua efetivação serão as reivindicações por parte de professores indígenas, de um currículo que dialogue com as demandas da comunidade [sempre ligadas à autonomia dos grupos étnicos]. Não seria algo extraordinário o cumprimento dessas reivindicações, no entanto, há entraves¹⁷ e estes distanciam o discurso legal, da prática. É nesse desejo de formação de novos regimentos em torno da educação indígena que este documento começa a tomar formas. Ele se constitui como um ponto de partida para que as escolas indígenas pensem seus referenciais.

Nesse escopo de mudanças, para que possamos pensar sobre as legislações que atendam as demandas dos povos indígenas, além de chamá-los a elaboração dos novos documentos legislativos, deve-se, também, convidar os possíveis autores a refletirem sobre a perspectiva de uma legislação heterogênea. Mas como assim heterogênea? Em que sentido poderíamos pensar uma legislação que fugisse dos padrões globalizadores? Muito simples, é necessário lançar um novo olhar sobre as identidades sociais que se encontram nessa zona fronteiriça que chamamos aqui de “lugares sociais”. Se, para organizar o lugar social, o Estado lança a ideia de uma sociedade única, como sendo espaço representativo do todo, é importante conceber que nesse núcleo que se espera englobar o todo, há uma multiplicidade de identidades, e, dentre elas, as identidades dentro dos grupos sociais, ou, mais de uma descrição identitária dentro de um mesmo grupo social.

Dito isto, uma legislação educacional de caráter heterogêneo chamaria ao diálogo para essa zona de fronteira, para esse contato com o outro e tiraria do Estado o poder de decidir [de longe] as propostas educacionais. Seria heterogênea no sentido de sair da linha do pensamento macro e se tornaria micro [não deixando de dialogar com a proposta central do macro]. Também ressaltamos que essa mudança reflexiva não basta se está focada apenas na construção de propostas relevantes à comunidade e culturalmente sensíveis aos grupos étnicos - para tanto, é recomendável que aja procedimentos de avaliação contínua da ação teórico-metodológica desses modelos de educação, para que assim exista o efetivo esforço de se contemplar a cidadania e interculturalidade. Haja vista que o que fora dito em termos de

¹⁷ Segundo (BRASIL, 1998, p. 12) alguns dos entraves se dão por conta do “[...] desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação.”

procedimentos avaliativos está fundamentado no próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Os fundamentos gerais sobre a Educação Escolar Indígena elencados no RCNEI (1998) enlaçam-se principalmente, sobre a ideia de *multietnicidade, pluralidade e diversidade, autodeterminação e educação intercultural, bilíngue e diferenciada*. Como o terceiro aspecto já fora bastante apresentado aqui pelas outras legislações, tomaremos como ponto de discussão o primeiro e segundo segmento.

Ao que compete a ‘multietnicidade, pluralidade e diversidade’ é legível que no Brasil existe uma grande variedade de grupos étnicos, esses são donos de seus universos culturais que se acomodam de acordo com seus modos de ver e compreender seu espaço de inserção. As diferenças que se fazem presentes entre os grupos étnicos não se resumem ao sistema linguístico, mas se desdobra no modo de organização econômica, social, cultural, temporal, espacial, dentre outros. Isso nos ajuda a pensar que essas articulações utilizam das redes de memória de cada etnia para promoverem contatos, reflexões e articulações no seio da comunidade corroborando com diferentes visões de mundo.

Em relação à ‘autodeterminação’ entende-se que vinculada aos povos indígenas, estes devem ter o direito de decidirem, elaborarem e administrarem suas escolhas de forma autônoma traçando, assim, projetos futuros. A autonomia indígena deve ser percebida para além do movimento de proteção dos órgãos do Estado – haja vista que só poderemos falar em autonomia indígena quando estes povos forem os propulsores dos modelos de educação e desenvolvimento econômico e sociocultural, de suas comunidades, sem o risco de serem aflingidos pelos por outros setores.

O terceiro fundamento geral tem seu direcionamento à proposta de educação intercultural, bilíngue e diferenciada. Embora seja um ponto batido até aqui, podemos compreender que o RCNEI (1998) enfatiza a ligação do ideal de autodeterminação apresentada anteriormente, ao exercício de movimento dos povos indígenas em busca de fortalecimento de suas identidades e/ou desenvolvimento social. Se tem-se uma escola específica e diferenciada, a compreensão da cidadania dos sujeitos escolares será o principal fator de contribuição a esses povos.

Ao que compete às orientações pedagógicas e curriculares, o RCNEI (1998) elenca uma série de parâmetros e sugestões a serem possivelmente aplicadas pelos professores das escolas indígenas. Essas orientações não tomam para si o caráter de “receita” que deve ser seguida, a proposta é que as ideias apresentadas pelo Referencial sirvam de ponto inicial para

culminar a criatividade dos sujeitos escolares frente a novas ideias, novas metodologias e eixos de discussão. Nesse sentido, algo que suscita na nossa imaginação é em que medida vai ser possibilitado ao professor desenvolver essas competências? Tendo em vista que esse nem sempre recebe uma formação continuada de forma efetiva ou a escola não fomenta processos de criação justamente por não receber subsídios da secretaria de educação. Dessa forma, será que as supostas orientações não passariam a ser uma regra a ser seguida, conhecendo a realidade que o núcleo escolar vivencia?

Outro fator que se apresenta no RCNEI (1998) é a não delimitação dos conteúdos das áreas para cada série, como uma espécie de currículo a ser seguido rigorosamente em cada etapa. Alega-se que é louvável a flexibilidade dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados para que se permita a recriação destes de acordo com a especificidade de cada turma.

Ao passo que vamos percebendo a delimitação do plano de ensino para as escolas indígenas, chegando à etapa do planejamento, vamos entendendo até que ponto existe a flexibilidade apresentada acima nos processos de criação dos segmentos pedagógicos. De que modo os processos próprios de aprendizagem são respeitados nessas orientações?

Quando o professor começa a refletir sobre o processo de criação de sua aula. O que vai ser discutido, como será trabalhado em termos metodológicos, que recursos serão utilizados, como será a avaliação das atividades desenvolvidas, tudo isso caminha para um esboço de decisões que deve ser bem elaboradas, no sentido de associar o atendimento das competências de ensino [postas no currículo] e conciliar com as experiências próprias da comunidade – experiências que podem propor novas atribuições ao meio em que o grupo étnico vive, bem como criar arranjos educacionais que atendam aos interesses da comunidade. É válido ainda destacar que todas essas criações devem sofrer mudanças de acordo com o desenvolvimento educacional de cada comunidade, não dá para manter as mesmas orientações pedagógicas se o público consumidor está em processo de desenvolvimento ativo. As propostas devem, impreterivelmente, atender as novas demandas do povo indígena.

As principais demandas a serem visualizadas e executadas são os desdobramentos em torno de um *projeto de autonomia dos povos indígenas*, para que, assim, esses grupos possam desenvolver novas competências nos espaços sociais. Outro fator que cabe apreciar é a *capacidade de se discutir os pontos polêmicos da sociedade não-indígena*, esse fator possibilita o dinamismo entre as sociedades em questão, dispondo aos povos indígenas um conhecimento maior acerca dos interesses do Estado na/para comunidade. E um último fator de relevância é a propagação da cultura e conhecimento indígena nas sociedades envolvidas,

pois, a partir desse movimento poderá fortalecer as bases de proteção dos grupos étnicos, bem como o acesso a informação sobre o cenário em que esses se situam.

Esses objetivos mais gerais servem de base para a criação de objetivos de cunho metodológico e didático, os quais se estabelecerem como instrumentos de grande importância para a prática pedagógica, tendo em vista que norteiam tal prática nas pequenas tarefas do cotidiano da escola indígena. Para (BRASIL, 1998b, p. 59) “[...] São eles, também, que ajudam a selecionar conteúdos, a agrupar os alunos, a usar o tempo e o espaço, a avaliar seu trabalho e o processo de formação de seus alunos.”.

Nesse ensejo, os conteúdos a serem trabalhados devem estar diretamente ligados ao eixo da interculturalidade. Essa tendência além de promover uma relação de conhecimento acerca da cultura não-indígena, também se torna imprescindível pelo fato de que essas relações são em sua maioria baseadas em tensões, visto isso, o desafio do currículo escolar é justamente colocar em diálogo esses sujeitos, bem como as condições econômicas e culturais que se constituem no contato para que esse espaço minado venha a ser desfigurado.

Para que esse processo se constitua, de fato, como algo positivo, um dos mecanismos de auxílio ao pensamento dessas práticas é o diário que o professor indígena escreve diariamente. Nele são colocadas as angústias, meandros das atividades que deram certo e quais caminhos foram trilhados para a respectiva efetivação; os exercícios que não deram certo e os motivos pelo qual o professor acredita que não deram, enfim, uma série de fatores do cotidiano da sala de aula que são descritos em algumas linhas ao final do dia, ajudando a compor uma reflexão em torno da educação escolar indígena. Assim, segundo Brasil (1998b, p. 67) o diário é:

[...] onde planeja e registra a experiência vivida na sua escola. É através do registro sobre sua prática que, tanto o próprio professor e sua comunidade educativa, quanto seus assessores não-índios, entendem um pouco mais sobre como se pode organizar o trabalho pedagógico: os conteúdos selecionados e a relação entre eles; a divisão dos grupos de alunos; uso do tempo e do espaço; os processos pedagógicos desenvolvidos nas atividades solicitadas; e a avaliação da aprendizagem num dado período.

E ainda:

[...] Os professores, ao fazerem seus diários, oferecem a seus assessores e outros atores institucionais informações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais, lingüísticas e sociais. O incentivo pedagógico à

produção e posterior discussão dos diários de classe, durante e após os processos educacionais nas escolas e nos cursos de formação, cumprem uma importante função histórica. Seu sentido não é alimentar uma burocracia estatal de documentos escritos com características estatísticas e homogeneizantes, mas trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano, a partir do ponto de vista dos sujeitos particulares que fazem a escola indígena.

Desse modo, compreendemos que a prática do diário desenha o cotidiano escolar como se fosse uma espécie de câmera invisível que é capaz de registrar os pontos mais comuns e incomuns da vivência escolar.

Assim como o diário do professor é uma ferramenta de cunho autoral importante para que se promovam reflexões em torno do processo didático-pedagógico desenvolvido nas escolas indígenas, há também outras ferramentas que são de grande importância e que são, inclusive, reivindicadas pelas comunidades indígenas – que são os materiais de ensino-aprendizagem produzidos pelos próprios indígenas.

A produção desses materiais conta também com a participação da comunidade, pois esta possui conhecimento sobre as regras que conduzem as vivências entre seu grupo étnico. Essas memórias tomam representação nos materiais didáticos a serem trabalhados na escola com a finalidade de cultivar o exercício memorialístico da história desses grupos. Além disso, a avaliação proposta no RCNEI (1998) não se pauta mais na homogeneização do saber em prol da cultura do branco nem muito menos na padronização escolar, deseja-se agora métodos de avaliação contínuos – que dêem conta de atrair os alunos com um caráter formativo, principalmente sobre a história local.

Não deve contar mais com metodologias avaliativas que distanciem os alunos da escola, como a exemplo, as que os povos indígenas não podem falar de seu cotidiano, de suas lutas, de sua cultura. É de suma importância que essa nova proposta fortaleça a luta pela autodeterminação, sendo assim, um instrumento de incentivo sociocultural.

Corroborando com estratégias organizacionais das escolas indígenas temos ainda a Resolução de nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação dispõe de uma série de parâmetros que caracteriza a organização dessas instituições. Um ponto a ressaltar é a agregação nas propostas anteriormente elencadas pelos outros documentos neste capítulo trabalhado.

A partir do **Art. 2º** é proferido que os elementos que instituem a nomeação de escola indígena devem atender aos critérios de localização de terras nas comunidades indígenas, atendimento exclusivo ou predominante ao público indígena e o ensino possuir caráter

bilíngue. O **Art. 4º** incube a escola indígena a respeitar os desígnios do Estado e das Secretarias de Educação quando estes dispuserem políticas de educação escolar – logo, o currículo deve respeitar as especificidades cotidianas da comunidade indígena.

O **Art. 5º** trás consigo a proposição de um projeto de trabalho próprio de cada comunidade, logo este deve partir do que fora estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantir a diversidade sociolingüística, garantir a participação da comunidade indígena [porém, não esclarece, mais uma vez, como seria essa participação] e ser de acordo com as características de cada escola.

Quando pensamos nas disposições acerca da docência indígena, o **Art. 8º** ressalta que esta deve-se desenvolver impreterivelmente pelo sujeito indígena. Logo, aos professores que não se enquadrem nesse aspecto, tem-se a garantia do exercício da docência pelo prazo de três anos.

1.1.8. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000)

No ano de 2000, foi promulgado os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, em seu curso inicial, este bebia da LDB (1996) para traçar o melhor caminho que possibilitasse uma reflexão contínua e contextualizada sobre a educação. Uma das principais propostas deste documento era se opor à ideia de uma educação compartimentada e focada no acúmulo de informações – até aqui já era perceptível o quanto esse modelo de educação estava fadado ao fracasso. Era preciso construir um ensino que instigasse o desenvolvimento e a capacidade de aprender de cada aluno. Não parando por aí, buscava-se, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) mediar esse novo modelo de ensino em comunhão com uma perspectiva interdisciplinar.

Os PCN (2000) encarregava-se, com isso, de cumprir o papel de desenvolver e orientar novas propostas teórico-metodológicas com o professor. Não tendo esse procedimento como algo de curto prazo, via-se a necessidade de compreender as ações com um aspecto contínuo – o qual estabelecesse um lugar para reflexão e revisão desse processo de construção e do próprio modelo de ensino, sempre que necessário em prol de um aperfeiçoamento para além do perfil estético de trabalho.

Mas e a Educação Escolar Indígena, onde se constitui dentro desse método de trabalho?

O **Capítulo II Da Educação Básica** em específico o **Art. 26º** diz que o ensino fundamental e médio deve ser baseado num currículo ou base comum, atendendo na medida do possível as necessidades locais e regionais de cada sociedade; logo, no inciso § 4º é posto que o ensino de História do Brasil leve em consideração as diferentes formas de contribuição que os variados grupos étnicos, inclusive as matrizes indígenas. No que diz respeito às comunidades indígenas, mais uma vez é ressaltado no **Art. 32º** inciso § 3º a importância do Ensino Fundamental ser ministrado a partir do caráter bilíngue, sendo a língua portuguesa e a materna em comum trabalho educativo.

No **Título VIII Das Disposições Gerais, Art. 78º** dispõe que o Sistema de Ensino da União trabalhe em prol do desenvolvimento de programas que integrem ensino e pesquisa em busca de construir uma interculturalidade com os povos indígenas que atenda ao acesso de informações técnicas e científicas das sociedades não-indígenas. Além disso, o **Art. 79º** fala da segurança financeira por parte do Estado com relação a esses projetos, tendo, deste modo, apoio para seu real desenvolvimento. Com esses programas, é de fundamental importância que se estabeleça o fortalecimento das práticas sócio-culturais das comunidades indígenas, bem como dos programas de formação especializados. Destarte, a partir desses apontamentos é que se institui uma atenção do PCN (2000) a Educação Escolar Indígena no Brasil, no momento da presente divulgação deste documento.

1.1.9. Decreto de nº 6.861/2009

O Decreto presidencial de nº 6.861 define os Parâmetros que regem a organização dos territórios etnoeducacionais, mas não só eles. Maria Aparecida Bergamaschi e Fernanda Brabo Sousa (2015) elencam que a proposta desse Decreto se institui como uma recomendação original, a qual não busca estabelecer apenas um movimento em torno das territorialidades – mas, sim, “[...] aliar a questão educacional à territorial...” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145).

Mas como dar segmento a esta propositura sem que o desenvolvimento educacional acabasse desterritorializando os grupos étnicos? No **Art. 2º** o Estado incumbe-se de assegurar uma Educação Escolar Indígena que a valorização das culturas presentes nos grupos étnicos vindo a fortalecer as práticas socioculturais, para mais, é cabível a formulação e manutenção de programas que atendam diretamente professores indígenas; o que não se põe em pauta é a ausência da comunidade indígena [local] nesse processo de construção dos programas.

A localização da escola indígena será de suma importância para situá-la no raio territorial indígena. Logo, muitas vezes encontramos problemas na oficialização de escolas indígenas pelo fato de não se localizarem em territórios então demarcados como sendo dos povos indígenas. Aqui, eis a questão, as escolas situadas fora da aldeia que atendem a maior parte de seus alunos como sendo povos indígenas e buscam uma política intercultural, não seria indígena? Assim, existe também a possibilidade de oficialização de uma escola indígena que não esteja diretamente ligada à aldeia pelo simples fato de atenderem, muitas vezes, a maioria do público como pertencente a algum grupo étnico, deve-se, entender-se como escola indígena.

Outro ponto que nos chama atenção é a caracterização estrutural do plano de ação¹⁸ para a Educação Escolar Indígena. Este, ao contrário dos demais documentos já abordados neste capítulo, enfatiza o lugar da comunidade indígena não só enquanto consumidor da educação, mas, de forma protagonista, como também sendo produtor de referencial. Percebemos o que fora contextualizado acima no **Parágrafo IV** do referido documento, quando fala que deve ter “[...] um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.” (BRASIL, 2009a, p. 2).

O **Art. 12º** traz consigo um pensar em torno das questões alimentares da comunidade, quando inserida em tempo e espaço escolar; tem que se considerar as singularidades das culinárias indígenas não apenas nos momentos de sociabilidade escolar, mas também, de forma sensível e agregadora, o aspecto simbolista que cada culinária indígena porta em seu núcleo. Assim sendo, captamos a partir da interpretação do Decreto em questão que o perante documento traz em sua articulação teórica os povos indígenas como ator e autor correlativo nesse processo de construção dos planos de ação, visto que estes sujeitos possuem fundamental importância no processo de elaboração e revisão dessas ações – ao passo que estão falando de seus respectivos lugares, sem tomar lugar de autoria do outro. Ao fim, ressaltamos que, além dessas questões, o Decreto propõe em seu texto original, outras questões burocráticas, como a exemplo, a discussão do financiamento da Educação Escolar Indígena, logo, estas já foram discutidas em outros momentos desse capítulo e seria redundante apresentá-las mais uma vez – para tanto, focalizamos em questões menos abordadas.

¹⁸ O Decreto de nº 6.861 ratifica que este Plano de Ação para Educação Escolar Indígena deve ser estruturado em comum acordo e participação de membros do MEC, bem como dos representantes das Secretarias de Educação [estaduais e municipais], e, dos membros da comunidade indígena em questão.

Destarte, essas são apenas algumas produções em âmbito legislativo que contribuem para o desenvolvimento da discussão sobre Educação Escolar Indígena. Além dessas, existe uma infinidade de materiais produzidos pelo MEC, entre eles cartilhas de orientação pedagógica, bem como, programas de formação continuada para professores indígenas que, por vezes superam algumas das lacunas apresentadas nessas legislações. Há uma variedade de temas que corroboram de forma específica com o desenvolvimento prático no cotidiano dessa política de educação, como por exemplo, tem-se a proposta da formação continuada do professor indígena; a criação de materiais didáticos; os processos de manutenção da escola na comunidade – isso tudo demanda uma atenção específica que não se adéqua aos objetivos do momento, de maneira aprofundada.

No entanto, para realização dessa pesquisa foi necessário fazer recortes que nem sempre contemplaram todas as discussões no eixo da temática, como ressaltamos acima. O que abordamos aqui corresponde mais a perspectiva de pensar as estratégias usadas pelo Estado para manter um controle sobre a política de educação escolar indígena e também manter próximo aqueles que desejam contribuir para uma nova política de educação. E também perceber as táticas que os atores que não possuem um ‘lugar próprio’ nesse espaço de discussão usam para terem acesso ao movimento de produção. Assim, o objetivo desta pesquisa debruça-se justamente em problematizar historicamente esse campo específico das legislações e como esses discursos se constituíram ao longo do tempo, como se formam as redes relacionais e a partir do que se estabelecem as conexões dialéticas.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E UM DISCURSO ACADÊMICO

“Longe de ser o ser a ilustrar a relação, é a relação que ilumina o ser”.

Gaston Bachelard (1995, p. 127)

O movimento a ser alcançado nesse capítulo será dado em torno do discurso acadêmico, produzido por um não-indígena¹⁹ – em específico, estaremos mantendo um contato analítico com a tese de Luís Donisete Benzi Grupioni, intitulada “*Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*” (2008).

A escolha dessa tese se deu pelo fato de buscarmos uma ligação acadêmica que possibilitasse nosso olhar acerca da rede de relações que se constitui no cerne das discussões sobre Educação Escolar Indígena. Embora inicialmente Grupioni não tivesse sua linha de pesquisa voltada para educação escolar indígena, desde muito cedo – mais precisamente 1988 – ele já se encontrara engajado nos órgãos que discutiam o provimento das legislações em torno da temática. Entre o 1988 e 2008, a trajetória de Grupioni percorreu diversos lugares, ora como protagonista, outrora como observador. Seu envolvimento cada vez mais ativo – atuando na ONG Comissão Pró-Índio de São Paulo; no grupo de pesquisas e ações MARI (USP); acompanhou e contribuiu para elaboração de leis que valorizassem a Educação Escolar Indígena na LDB; escreveu a primeira versão do capítulo sobre Educação Indígena do Plano Nacional de Educação; foi assessor do Conselho Nacional de Educação; foi representante da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) no Conselho Nacional de Educação Indígena do MEC; dedicou-se como consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); trabalhou junto ao Conselho Nacional de Educação para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – contribuiu para que mudasse sua linha de pesquisa, agora dando enfoque não mais as pesquisas de coleções e museus etnográficos, mas, sim, a educação escolar indígena.

Desse modo, chegamos a Grupioni justamente por ser um representante na academia [em torno da temática], mas não só dela. Ele se envolveu com os diferentes espaços os quais se discutia a temática, e, desempenhou papéis que geravam deslocamentos e sobreposições – uma verdadeira confluência de diálogo e disputas.

¹⁹ Configura-se nessa classificação todo aquele que não possui ascendência em algum grupo étnico.

Então, se no capítulo anterior discutimos algumas legislações e possíveis conexões e distanciamentos com o presente, a partir de agora o escopo da pesquisa terá seus olhos voltados para o trabalho de Grupioni como sendo alguém que está “dentro da academia”, mas que vivenciou diversas experiências no decorrer dos anos e construiu múltiplos olhares em cima disso.

Para tanto, no tópico 2.1 iremos apresentar e problematizar os modos como tem sido pensada a educação escolar indígena, a partir da concepção de Grupioni, bem como a escola indígena nas aldeias. Ou seja, no mesmo movimento tentaremos entender o posicionamento da academia sobre a educação escolar indígena, tendo como pano de fundo a respectiva tese, e, por outro lado, a partir desse movimento analítico tentaremos fazer um contraponto com as perspectivas de Educação Escolar Indígena, construídas nas pesquisas científicas posteriores a publicação da tese de Grupioni; na tentativa de compreender os passos dados em direção ao desenvolvimento e as lacunas que ainda persistem nessa dimensão do conhecimento. Logo, é válido ressaltar que tentaremos ao máximo preservar o lugar de fala dos povos indígenas, não cometendo apropriações inadequadas no eixo problematizador desse trabalho.

No tópico 2.2 dar-se ênfase na nossa análise à fala do indígena na tese de Grupioni, como o autor formula um saber social a partir dos diálogos empreendidos no desenvolvimento de seu trabalho.

2.1. A ACADEMIA

Iniciamos esse momento parafraseando um questionamento de Luís Donisete Benzi Grupioni (2008): o espaço acadêmico pensa a Educação Escolar Indígena hoje ou ele se encarrega de apenas reproduzir ideias que há anos foram impostas em torno dessa perspectiva educacional? Além disso, é possível percebermos o indígena nas discussões dentro da Academia?

Pensar a Educação Escolar Indígena a partir do lugar da academia, e, principalmente não sendo indígena pode ser um caminho um tanto petrificado. Ou temos a destreza de percebermos os fenômenos socioeducacionais que estão em constante mudança nas comunidades ou tendemos a reforçar um diálogo já batido e estigmatizado. Desse modo, acreditamos que um dos caminhos para que se possa compreender a maneira como, nos últimos anos, essa temática tem sido pensada nos espaços acadêmicos e até mesmo como um exercício que nos permita ampliar ou descortinar olhares em torno dessa discussão,

percebendo, assim, suas lacunas e possíveis avanços já galgados – é por intermédio da problematização de pesquisas produzidas nesse enfoque.

Deste modo, faremos conexões com as legislações e algumas produções acadêmicas em torno da temática. É válido deixar claro que essa escolha não se acomoda em torno do método expositivo, pois o que se propõe não é uma exposição da temática – mas sim, a formatação de uma discussão que apresente suas características a partir de uma teia. Esta teia, embora apresente uma problematização, não dá conta de todos os espaços e lugares que foram tecidos, como é o nosso caso, não conseguimos ir até o indígena e ouvi-lo, no entanto, não pretendemos fazer educação escolar indígena, mas discutir os termos que a regem em âmbito institucional, é que propomos nessa pesquisa.

Grupioni (2008) discute em sua tese de doutoramento vários aspectos em torno da instituição e manutenção das escolas indígenas no Brasil, e, em diálogo com diversos grupos indígenas, mas não só eles – o qual teve contato no período em que participou da elaboração de políticas públicas e educacionais para os povos indígenas [como já citado acima] –, ele aponta que a escola que chega às comunidades indígenas brasileiras naquele momento²⁰ “[...] respondia ao contexto nacional, mas não ao universo cultural e comunitário específico de cada povo ali presente.” (GRUPIONI, 2008, p. 32).

Tendo seus primeiros passos nos movimentos sociais indígenas, dos anos 1980 e 1990, a recomendação dos reivindicadores indígenas era a busca de um conjunto de ideias e práticas que corroborassem com um novo modelo de educação indígena que tinha como pano de fundo a transformação da educação escolar indígena missionária e civilizadora, como ressalta Grupioni (2008).

A força motora desse movimento eram professores indígenas, as experiências paralelas ao modelo de educação missionário que deram certo enquanto educação alternativa, a promulgação das leis e a disposição de povos indígenas a lutar e contribuir com a criação de uma política educacional específica para a educação escolar indígena no Brasil.

Mas, pensando nesse processo de elaboração do novo modelo de educação, de que forma este se desenvolve? Grupioni (2008), Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001) e Mariana Kawall Leal Ferreira (2001) apresentam a ideia de educação diferenciada como algo que emerge sempre em contraposição à escola missionária e civilizadora; o discurso desta

²⁰ É importante ressaltar que o contexto de produção em que este trabalho foi construído dar-se entre os anos de 2004 e 2008, que fora o também o ano de publicação do respectivo trabalho. Visto isso, quando falarmos nesse tópico sobre educação escolar indígena baseando-se no trabalho de Grupioni (2008) faremos menção à essa temporalidade.

deve se opor ao modelo de escola até então vigente que tinha como premissa a imposição da língua portuguesa, a cultura nacional e a prevalência do ideário integracionista.

Com a “nova escola” ou dita, escola diferenciada, os princípios regentes eram [ou deveriam ser] outros, como o ideal *comunitário*, onde a participação da comunidade nas ações da escola era fundamental; o caráter *diferenciado*, sendo este o eixo pano de fundo no exercício da contraposição ao modelo de educação até então vigente; a perspectiva *específica* que deveria atender a cada comunidade resguardando sua especificidade; à *interculturalidade* entraria nesse eixo como ferramenta que de um lado serviria para amenizar as tensões existentes entre os índios e não-índios, e, por outro, propor uma relação de fronteiras onde esta não mais se configura como separação, mas, sim, como lugar de contato – por último e não menos importante temos a característica *bilíngue*, a qual este modelo proporciona [ou pelo menos deve proporcionar] um ensino voltado para a relação da língua materna de cada grupo étnico com a língua portuguesa. Essas são as ferramentas educacionais que iriam delinear – como enfatiza Grupioni (2008) – desse momento em diante as facetas da nova escola indígena, que negaria o outro modelo de educação, que orientava a transformação do modelo de educação para/nas comunidades indígenas.

A educação indígena agora passando do quadro de assistência²¹ para o de direito torna-se resguardada pela Constituição Federal de 1988, em sua compleição específica. Segundo Grupioni (2008) uma das premissas básicas para esse novo modelo de educação seria a *laicidade do Estado*, desse modo, as políticas públicas de educação indígena não poderiam mais sofrer interferência da igreja. No entanto, nesse momento “[...] empreendeu-se uma forte crítica ao órgão indigenista oficial, por manter convênios com organizações missionárias para o atendimento educacional em áreas indígenas.” (GRUPIONI, 2008, p. 38). Nesse meio tempo é destituído – por conta de interesses políticos do Estado – da FUNAI o poder de gerenciar e organizar as ações em torno da educação e subsídio indígena e passa-se ao MEC.

Tendo em vista essas articulações que se constituíram ao longo do tempo em torno da Educação Escolar Indígena, por que ainda persistir numa escola indígena que não atende, de forma direta, aos interesses das comunidades?

Essa conjuntura ainda aponta para um dos fatores que mais contribui para o desenvolvimento [ou estagnação] da educação escolar dos povos indígenas, sendo eles as políticas públicas. Segundo Grupioni (2008) naquele momento tínhamos no Ministério da

²¹ Grupioni (2008) aponta que nessa concepção assistencialista o Estado não se percebia na obrigação de atender as demandas como sendo direito dos grupos étnicos.

Educação o centro das operações que construiriam essa nova política pública. Isso quer dizer que de lá partiriam as designações de como ocorreriam os processos de atendimento às demandas indígenas. Sendo este o “operador” do conjunto de iniciativas seu resultado seria, em primeiro e segundo plano, o distanciamento do órgão oficial indigenista [FUNAI] e dos grupos de missões religiosas do que competia à decisões mais diretas.

A leitura de Grupioni (2008) nos ajuda a perceber que esse movimento [de distanciamento] se institui como articulador [leia-se se também estratégico]. Nessa oportunidade, surge o questionamento: até que ponto esse movimento de distanciamento não é mais uma manobra política em função da fundamentação do órgão institucional do Estado? Por exemplo, ao prover tal afastamento, o controle para uma política de educação escolar indígena se tornava mais uma vez dependente da desenvoltura e interesse do Estado e de seus Órgãos e isso servia como mola propulsora para ascender uma ideia de preocupação do Estado com os povos indígenas, quando, na verdade isso mais se constituía como uma medida de controle educacional. Deste modo, será que temos aqui, de fato, um rompimento com a velha política de educação?

Essa proposta alçava alcançar a elaboração de *políticas diferenciadas*, no entanto, dentro desse arranjo de articulações políticas, o que fora obtido não passou de *políticas inclusivas*, que, para Grupioni (2008) não passava de políticas de caráter generalizante em abrangência territorial. Nessa ossada que teve uma ruptura política de “baixa efetividade”, tivemos por momento a troca de um grupo dominante por outro, agora os representantes da sociedade nacional.

Dentro desse processo o MEC situava-se mais no lugar de mediador do que mesmo propulsor de políticas públicas, pois deveria organizar o diálogo entre representantes do Estado e os povos indígenas [leia-se, seus respectivos representantes] para que fosse possível chegar ao consenso entre as partes em benefício de uma educação que contribuísse com a efetiva valorização das culturas indígenas e de seus processos singulares de ensino-aprendizagem, assim como o estabelecimento do equilíbrio entre os demais grupos sociais brasileiros. Nesse momento é importante ressaltar que, de acordo com Grupioni (2008, p. 49):

[...] a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao

mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural, são alguns elementos que compuseram o discurso de consenso propagado no âmbito dessa nova política, e que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal.

Desse modo, houve apoio [por parte do MEC] pela ampliação desse diálogo entre os grupos e ainda, como aponta Grupioni (2008), a criação de estruturas elementares que viessem a auxiliar a organização desse eixo que visava transformação do modelo educacional para os povos indígenas. Crescendo a implementação de diferentes estruturas, foi possível expandir o diálogo entre as partes interessadas nessa nova política pública. Grupioni (2008) enfatiza que esse apoio foi tão positivo que se constituiu como forma de incentivo para que os povos indígenas buscassem instâncias mais afirmativas dentro dos setores do Estado para que pudessem reforçar seu interesse por uma política de educação indígena diferenciada e pelo direito dos povos indígenas.

Mas, dentro desse contexto, cabe pensar... isso se deu de forma harmoniosa, ou, ao passo que os povos e representantes²² indígenas iam galgando seu espaço em torno do diálogo com o Estado, houveram conflitos?

Sendo esse momento ímpar no processo de reflexão sobre a educação e os direitos dos povos indígenas, é importante que tenhamos em mente, como ressalta Grupioni (2008), que este momento foi de um lado articulado por um jogo político para traçar um novo perfil governamental, um “novo” agenciamento da educação, mas que, de outro, foi fundamental para a aproximação²³ dos povos indígenas aos espaços de poder.

Tendo em vista que quando os povos indígenas começam a conquistar outros lugares que antes eram subvertidos pelas organizações missionárias, isso gerou incomodo no grupo colonizador. Grupioni (2008) esmiúça bem que, as missões de fé que tanto excluíam os povos indígenas da possibilidade de conquistar novos espaços, ao deparar-se com a situação de afastamento de sua posição hierárquica frente os povos indígenas – reagiu com diversas reivindicações, sendo que, segundo Grupioni (2008, p. 51):

²² Segundo Grupioni (2008, p. 50) esses representantes foram “[...] professores indígenas, antropólogos, lingüistas, educadores e indigenistas, vinculados a universidades, ONGs e associações científicas (como a ABA e a ABRALIN)”.

²³ Ressaltamos que, a partir da leitura da tese de Grupioni (2008), essa aproximação beneficia impreterivelmente a relação de diálogo, de expectativas e condicionamentos assertivos já utilizados em comunidades particulares.

[...] representantes dessas organizações missionárias procuraram o Ministério da Educação reivindicando que seu trabalho fosse reconhecido e apoiado por aquela instância, bem como procuraram tomar parte em reuniões temáticas e seminários nacionais e regionais promovidos na época.

Em resposta a essas tensões, vendo que as organizações missionárias [principalmente internacionais] desejavam se infiltrar nos locais de articulação política que o MEC estava dialogando, como a exemplo, as instâncias estaduais e municipais, - o Ministério da Educação resolveu endossar essa rede de atores incentivando “[...] a atuação e influência dos desdobramentos dessa política, tanto em nível nacional quanto local.” (GRUPIONI, 2008, p. 51), [grifo nosso].

Houve nesse período, em paralelo a esse momento, a necessidade de um modelo que viesse a gerenciar e executar a educação escolar indígena dentro das diferentes instâncias designadas. Não bastava ter uma política que atendesse a reivindicação dos povos indígenas em linhas gerais, era [e ainda é] preciso que se condensasse um processo de incorporação dos ritmos, formatos e condições múltiplas de educação que existe nas comunidades indígenas.

Para tanto, iniciou-se um processo de articulação e criação de setores que sintetizariam as concepções e práticas em torno da educação escolar indígena, e, segundo Grupioni (2008) deveriam implementar ações a serem executadas; como a exemplo disso, o Comitê de Educação Escolar Indígena, criado em 1993, e encarregado de consensualizar os diálogos dos mais variados grupos que trabalhavam em prol da educação indígena, e, transformá-los em orientações oficiais. Estas, por sua vez, seriam uma espécie de perfil do ensino, dito, diferenciado, nas comunidades indígenas. Esse processo de oficialização de um modelo de ensino com o caráter diferenciado foi crescendo e tomando formas a cada ano, com várias leis educacionais que arregimentavam a educação indígena, como fora discutido no capítulo anterior e que retomaremos esse diálogo mais a frente.

Nesse ensejo, é importante chamar atenção aqui também para os modos de governar que ganham formas nesse momento. Grupioni (2008) afirma que, não basta tecer um conjunto de práticas inclusivas para educação escolar dos povos indígenas se essa teorização legislativa não recebe fomento dos programas de investimento que gerenciam os recursos públicos.

A partir disso começamos a pensar nos problemas que cercam essa efetivação da educação escolar indígena. Ao passo que temos a ampliação do número de escolas, principalmente nas primeiras décadas do século XX, e, com isso, o aumento do acesso de povos indígenas as instituições escolares, como mostra a figura 1:

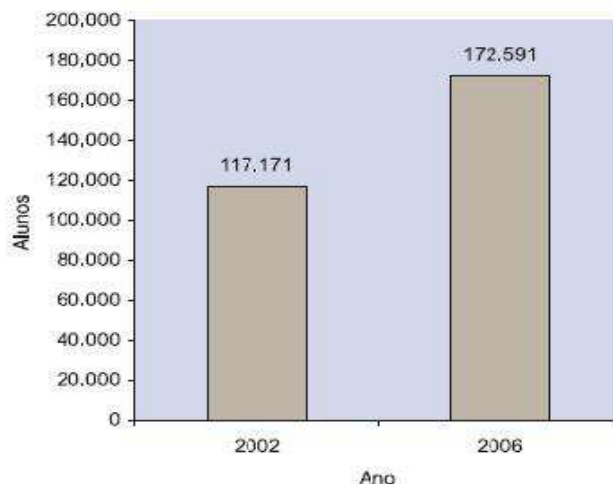


Figura 1 – Gráfico do número de matrículas de estudantes matriculados na educação básica entre 2002-2006. – Fonte: Cadernos SECAD 3.

Grupioni (2008, p. 126) nos fala que:

[...] O aumento progressivo do número de escolas verificado no período focalizado (1999-2006) deve-se [...] também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e/ou urbanas.

Podemos perceber, com isso, que embora esteja ocorrendo uma ampliação do projeto de educação escolar indígena até as aldeias mais isoladas, a manutenção destas não dispõe do mesmo incentivo que o processo de alcance desse modelo de educação diferenciada. Assim, questionamo-nos novamente: há, de fato, avanços positivos na educação escolar indígena ou o que temos hoje é uma tentativa de convencimento de que estamos distantes daquela educação colonizadora e dita “civilizatória”?

O discurso produzido na academia sobre as escolas indígenas compreende que “[...] a busca por um novo sentido para a escola resume uma das principais reivindicações que vem mobilizando as discussões sobre escola indígena no Brasil em anos recentes.” (GRUPIONI, 2008, p. 32). Pois, embora a escola hoje seja vista como um espaço de “fronteira” como afirma Marines Soratto (2007) e Beatriz Sales da Silva (2010), essa escola é também um lugar de construção social, um espaço em que estarão em contato índios e não-índios em busca da oportunidade de recriar ou ressignificar os saberes da sociedade não-indígena em prol de um maior dinamismo em termos de contato entre os membros dessas duas sociedades. Sandra

Nara Novais (2013) aponta que os grupos indígenas tem reivindicado cada vez mais a presença das escolas indígenas nas aldeias justamente para (re) imprimir novos significados nela e por ela.

Isso suscita-nos um questionamento: será que hoje, passados 10 anos, temos uma educação escolar indígena que corresponda aos interesses das comunidades indígenas? E mais, o que está posto nas leis que delineiam essa perspectiva de educação que corresponde ao contexto de cada aldeia e/ou grupo étnico atualmente tem obtido êxito?

Pesquisas desenvolvidas em períodos posteriores ao da tese de Grupioni mostram como pontua Simone Figueiredo Cruz (2009), Antônio Jorge Paraense da Paixão (2010) e Edson Machado de Brito (2012), que essa a estrutura física das escolas ainda se encontra em situações precárias, como a falta de acessibilidade, ausência de banheiros, salas com madeira em péssimas condições de contato; além disso, em muitas aldeias o ensino se constitui a partir de péssimas condições em âmbito de planejamento didático – um exemplo disso é a assimilação do projeto ou plano didático das escolas indígenas que se assemelham ao modelo de escola padrão.

Além disso, Grupioni (2008) ainda apresenta um fator menos visível que contribui diretamente na lentidão desse processo de desenvolvimento efetivo da política de educação escolar indígena, este se instaura na falta de dados quantitativos sobre as escolas indígenas. “[...] Estudos que abordam aspectos demográficos e dimensões específicas da vida indígena são, ainda, raros.” (GRUPIONI, 2008, p. 108).

José Valdir Jesus de Santana (2012, p. 30) ainda pontua que:

[...] muitos dos impasses que os projetos de educação escolar indígena enfrentam são problemas que só podem ser compreendidos a partir de um entendimento da história da educação brasileira e dos projetos de educação que vão sendo instituídos desde os tempos coloniais.

Desse modo, visando corroborar com o entusiasmo de Grupioni (2008) em função de um modelo de educação escolar indígena diferenciada, partilhamos também do pensamento de Iara Tatiana Bonin (2008, p. 106), em que este nos adverte que:

[...] Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam

diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si.

Até aqui apresentamos uma série de fatores que, para Grupioni (2008), são fundamentais no que diz respeito à efetivação ou não, dessas políticas ativas para os povos indígenas. Com isso, compreendemos que, embora os avanços sejam significativos nesse aspecto de rede de aproximação em que Grupioni apresenta a educação escolar indígena no Brasil, há, ainda, uma ligação entre os modos como procede essa política de educação diferenciada com a política integracionista; tendo em vista que as lacunas que se reproduzem no seio dessa nova política se configuram, por vezes, como uma nova roupagem de problemas já identificados anteriormente. Mas, mesmo com tudo isso, Luciano (2011, p. 183) nos adverte que:

[...] a chegada dos povos indígenas às mesas de consulta, diálogo, negociação e formação (processos de aprendizagem) junto aos governos pode significar uma possibilidade de tornar realidade, pelo menos em parte, os direitos indígenas garantidos na Constituição, desde que os seus representantes estejam qualificados para o exercício efetivo de suas funções.

2.2. O INDÍGENA PELA ACADEMIA

No exercício de pensar a educação escolar indígena, ainda nesta pesquisa de Grupioni (2008) podemos ter acesso a sua interpretação acerca das ideias e concepções em torno dessa temática, pela parte de alguns indígenas que pelo antropólogo vieram a ser entrevistados. A costura da discussão nesse momento será tecida em torno de como fora traçado pelos próprios indígenas o perfil de *professor indígena*, como apresenta Grupioni. Este perfil busca uma valorização social [de cunho identitário] como também se expande enquanto posicionamento político.

Grupioni (2008) começa dialogando com o representante indígena Euclides Macuxi²⁴ e contextualiza um momento importante em que Euclides apresentou algumas questões em torno do perfil de professor indígena a partir dessa perspectiva de educação escolar indígena diferenciada, para ele “[...] o professor é também um pesquisador.” (GRUPIONI, 2008, p. 139). Nesse ensejo, percebemos que a preocupação dos povos indígenas nesse momento é educacional por que estes possuem a destreza de pensar uma variedade de segmentos que

²⁴ “[...] Além de ter sido professor indígena, Euclides Macuxi vem ocupando diferentes cargos nos últimos anos, não só administrativos no campo da educação indígena, mas também no movimento indígena.” (GRUPIONI, 2008, p. 140).

possam vir a constituir de forma efetiva o caráter diferenciado nas escolas indígenas, mas, como ressalta o autor da tese analisada, há também uma preocupação política polida de segmentos novos a serem acolhidos pelas instancias legislativas, para que os grupos étnicos possam resguardar a vida ao seu modo e manter sua cultura.

Para Antônia Rodrigues da Silva e Marilene Corrêa da Silva Freitas (2014) a configuração de lugares políticos aos representantes dos povos indígenas é também em busca de mobilização dos direitos desses povos em prol da manutenção de suas culturas, à identidade étnica e as condições de sobrevivência de seu povo. Edgar Morin (2005, p. 66) ainda reforça esse posicionamento do índio Euclides, advertendo que:

[...] A diversidade das culturas, a diversidade dos indivíduos entre eles e a diversidade interior dos indivíduos não podem ser compreendidos nem a partir de um princípio simples de unidade nem a partir de uma plasticidade mole [...] Devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade, uma diversidade inscrita na unidade.

Nesse primeiro momento é possível compreender, a partir de Grupioni (2008), que a dança que move os atores envolvidos nessa rede de discussão sobre a educação escolar indígena de um lado dialogam, mas deixando perceptível que estão ali para disputar “espaços e legitimidade”, - Além disso, essa zona fronteira é também um espaço de negociação, onde por um momento alguns atores perdem lugar nessa configuração legitimadora, outrora ganha-se proeminência no âmbito dessa rede de conexões.

Encaminhando-se à entrevista, o diálogo dar-se entre Grupioni e Fausto Mandulão Macuxi²⁵.

O eixo analítico percorrido por Grupioni é conduzido por sua habilidade investigativa de compreender como se desenvolveu o pensar a composição de um professor indígena, partindo das experiências do entrevistado.

Desse modo, Fausto dispõe em sua fala, inicialmente, uma contextualização de como se deu seu contato com os processos de escolarização. Vendo que em sua aldeia só era possível ter um ensino voltado até a 4ª série²⁶, este se viu diante de poucos caminhos a serem seguidos; optava por repetir os anos para não ter que deixar de estudar, ou rendia-se as

²⁵ Na época era “[...] Liderança no campo da educação indígena na região Norte, integra a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) e está na coordenação do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).” (GRUPIONI, 2008, p. 144).

²⁶ Aqui faz-se referência à década de 1970, em aldeias de Roraima.

oportunidades oferecidas pela igreja católica, que oferecia porta de entrada para a escolarização nos internatos, como é o caso de Fausto com o internado em Surumu, que tinha o “[...] *sentido de preparar os alunos para as comunidades, só que não na intenção de serem professores, mas na intenção de serem catequistas.*” (GRUPIONI, 2008, p. 144).

Nesse internato ao passo que os alunos iam desenvolvendo maiores aptidões, deveriam ir trabalhando na educação dos alunos mais novos, além de responsabilizar-se pelas demandas religiosas e a obediência às regras de convivência²⁷ do internato. Em especial, essas regras de convivência instituíam-se, como aborda Grupioni (2008), como um dos principais mecanismos formativos sujeito indígena enquanto futuro catequizador, pois este deveria ter um corpo docilizado²⁸ às regras do internato para saber repassar com pontualidade aos povos indígenas de sua comunidade, quando para esta estivesse preparado para voltar. A ideia do retorno do interno à sua comunidade estava atrelada de catequização e integração dos povos indígenas, em prol de uma identificação com as normas da sociedade nacional.

Esse é o cenário em que muitos professores indígenas foram inseridos nos primeiros anos de sua escolarização, entretanto, esses mesmos professores agora fazem parte de Movimentos de Professores Indígenas no Brasil que intencionam formular novos segmentos para a educação escolar indígena nas comunidades. É na busca pela suplantação do modelo em que foram inseridos no passado, que hoje refletem sobre a escola que tiveram, a que se tem no tempo presente e a que desejam possuir futuramente, como elenca Grupioni (2008).

Os grupos de professores indígenas seguem refletindo politicamente sobre os processos educacionais, bem como a construção de propostas educacionais que atendam as comunidades de forma efetiva, dando ênfase, principalmente, ao processo formativo de seus professores indígenas. Dentro desse segmento, uma das principais propostas, como aponta Grupioni (2008, p. 151), é a político-identitária de “revitalização da cultura”. Nessa vertente segue também a proposição política de uma educação que possibilite ao professor indígena enquanto liderança e profissional da saúde.

Dessa forma surge a necessidade de uma profissionalização parcelada, o qual deve, de suma importância, existir parceria e diálogo com as universidades para que esse processo seja constituído de forma a suplantarem as necessidades de ensino que as aldeias ainda não podem possibilitar.

²⁷ Trecho da entrevista em apêndice 7.2.

²⁸ Trecho da entrevista em apêndice 7.3.

3. A EDUCAÇÃO E OS POTIGUARA: REVISITANDO O CASO DA PARAÍBA

Revisitando os cenários que cercam a Educação Escolar Indígena no Brasil, devemos atentar, também, aos contextos locais em que esta se desenrola de diferentes maneiras.

Nessa perspectiva, esse capítulo dialoga com os anteriores quando se dispõe a tentar compreender de que modo as impressões em torno da Educação Escolar Indígena, produzidas em âmbito nacional acabaram influenciando nas políticas educacionais voltadas para o presente tema, no espaço estadual, como é o caso da Paraíba.

O estímulo de se pensar essa legislação estadual primeiro decorre a partir da responsabilidade passada pelo Ministério da Educação aos Estados e Municípios de organizar e desenvolver os trâmites que estão diretamente ligados a execução da Educação Escolar Indígena. Logo, tomamos o caso da Paraíba como recorte espacial por esta ter estudos historiográficos consolidados em torno dos povos indígenas, mas, quando remetemos [em âmbito historiográfico] nossa busca à educação escolar desses povos, poucos são os trabalhos que transitam nessa linha de pesquisa.

Ao pensarmos na escolha do recorte temporal para essa discussão, entendemos que, com vistas à produção de uma conexão dialética sobre a temática, seria interessante mantermos a problematização entre fontes documentais primárias como é o caso das legislações estaduais e fontes bibliográficas primárias e secundárias, como é o caso do livro do antropólogo Frans Moonen intitulado “*Os índios Potiguara da Paraíba*” (2008) e dos livros “*História dos índios Potiguara: 1500-1983 (Relatórios e Documentos)*” (2008) e “*História dos índios Potiguara: 1984-1992 (Relatórios e Documentos)*” (2008), ambos de autoria de Frans Moonen e Luciano Mariz Maia.

Portanto, no tópico 3.1 pretendemos estender nosso olhar as perspectivas iniciais de educação dos Potiguara, esta iniciou-se no período da conquista da Paraíba ou só deu-se mais a frente? O que a historiografia paraibana fala sobre isso? Esses processos educacionais ocorriam de forma harmoniosa ou tensões eram recorrentes? A partir do ponto 3.1 discutiremos como esse processo educacional começou a ser visto no âmbito das legislações do Estado; este espaço de discussão ouvia os Potiguaras?

Logo, por último e não menos importante gostaríamos de ressaltar que em resguardo a viabilidade da pesquisa, este capítulo não se atém a uma análise direta do lugar de fala do

indígena Potiguara, mas, sim, de como se consolidam os outros discursos acerca da temática. Além disso, enfatizamos que não foi possível dar maior ênfase dialética entre a Legislação Estadual e as produções acadêmicas justamente pelo fato de não haver uma produção acadêmica considerável que discuta essas legislações estaduais.

3.1. ALGUNS APONTAMENTOS EM TORNO DOS PRIMEIROS PROCESSOS SÓCIO-EDUCACIONAIS DOS POTIGUARA

As propostas de educação para os grupos étnicos nem sempre tiveram como expoente as necessidades dos povos indígenas, se hoje temos uma estimativa de educação escolar indígena que venha a colaborar com o desenvolvimento étnico-social desses grupos, o cenário que tínhamos antes era outro. Logo, mesmo com essa outra perspectiva, Angela López Cantero (2015, p. 13) afirma que:

[...] os esquemas de dominação da colonização continuam ainda na realidade social atual da América Latina, onde existe uma colonialidade do poder, do ser e do saber baseada num eurocentrismo que impõe um modelo cultural ocidental e perpetua as relações culturais assimétricas.

O recorte espaço-temporal que tomamos nesse tópico – que são os primeiros movimentos de educação para os povos indígenas potiguara – atenta justamente ao fato de que, se antes estes grupos tiveram uma educação de modelo “civilizador”, o modelo que se tem atualmente – embora tenha obtido algumas modificações [ganhos] – não está tão dicotômico da perspectiva colonial, como também aponta Gersem José dos Santos Luciano (2011, p. 96) corroborando acerca da perspectiva bilíngue²⁹, para ele:

[...] Tal bilinguismo previsto no artigo 47 da lei 6001/73, como forma de respeitar “o patrimônio cultural das comunidades indígenas”, corroborou com os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI, como uma tática para garantir a continuidade dos interesses civilizatórios do processo colonial estatal. [grifo nosso].

Ao indicar esse desnível entre as perspectivas apresentadas, abordaremos agora o objeto de estudo [micro] desse capítulo o qual corrobora com a ideia geral da pesquisa.

²⁹ Componente do tripé da educação diferenciada para as escolas indígenas atualmente.

Tendo como caso específico a Paraíba, tivemos uma proposta de educação que desde o início do processo de intervenção dos europeus se instituiu a partir dos incrementos da lógica catequizadora, de acordo com os escritos de Frans Moonen (2008) no livro “*Os índios potiguara da Paraíba*”.

A relação entre os portugueses e os Potiguara da Paraíba longe de ser harmoniosa, desde os primeiros contatos entre 1501 e 1505 já se constituía como um contato imbricado de tensões e isso facilitou ao longo do tempo maior concentração deste grupo étnico na região litorânea de Baía da Traição como nos afirma relatos presentes no “*Summário das Armadas*” (1873). Essa concentração étnica no reduto da Baía da Traição gerou profundo descontentamento aos portugueses, haja vista que o povo potiguara mantinha proximidade com os franceses, “[...] Este gentio é muito belicoso, guerreiro e atraído, amigo dos franceses, a quem faz sempre boa companhia e industriado deles, inimigo dos portugueses...” (MOONEN; MAIA, 2008, p. 4). Reforçando essa aproximação dos Potiguara com os franceses, partilhamos da perspectiva de Camila Bertagna e Alisson Sano (2014, p. 3) quando dizem que:

[...] a história dos índios não deve ser vista apenas através dos extermínios e subjugação, deve mostrar que os indígenas ofereciam resistências a sua maneira e usavam várias formas de estratégias desde os deslocamentos, as práticas de escambo, alianças, guerras e revoltas. [grifo nosso].

Assim, tornando-se cada vez mais instável a relação de contato entre o europeu português, os Potiguara e o comando dos portugueses sobre esta terra; a Coroa Portuguesa optou por iniciar, em 1587, o processo de conquista e povoamento da Paraíba com tudo que pudesse utilizar. Além das armadas, foram enviados muitos religiosos, principalmente padres para que pudessem ocorrer as primeiras investidas no processo de catequização dos índios Potiguara – “[...] É impossível calcular com exatidão a população potiguara do Século XVI. No entanto, um documento de 1601 se refere a 14.000 Potiguara assistidos pelos franciscanos, somente na Paraíba.”³⁰ (MOONEN, 2008, p. 3).

Começa-se, então, com essas expedições do Padre em Cristo e do Padre Cristovão de Gouvêa aquilo que podemos chamar de “história da catequese das missões na Paraíba”. Moonen e Maia (2008) afirmam que os jesuítas se dedicaram desde a coibição de abuso dos

³⁰ Para mais informações ver ‘SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**, São Paulo, Comp. Editora Nacional, 1938’.

portugueses seguindo rumo ao trabalho de catequese nas aldeias que estavam alicerçadas no sertão e litoral da Paraíba. Ao pensarmos no trabalho de “coibição dos abusos dos portugueses”, questionamo-nos aqui, até que ponto o ato de catequizar os Potiguara também não se configura como um abuso do europeu cristianizado?

Um dos documentos que ascendem nossa atenção para esse lugar opressor do jesuíta europeu frente o indígena Potiguara é a *Bula Romana Pontifex*, de Nicolau V a qual concedeu a Portugal, em 8 de fevereiro de 1455, “[...] o exclusivo direito de ir combater os inimigos da fé, ou convertê-los; o direito de erigir igrejas, oratórios ou outros lugares pios e, de enviar missionários.” (MOONEN; MAIA, 2008, p. 4). Desse modo, vemos que o papel dos jesuítas não era o de, apenas, apresentar outra religião aos povos Potiguara, mas, sim, combater todos aqueles que fossem contrários a sua fé, e, como naquele momento a Coroa e a Igreja estava intrinsecamente ligadas, os inimigos da Coroa Portuguesa, aqueles que se dispusessem contrários ao encaminhamento do povoamento europeu na Paraíba, eram sim, inimigos da fé cristã e deveriam ser exemplados por conta disso.

Sendo considerados “[...] ‘menores’ necessitados de tutela” como aponta (MOONEN; MAIA, 2008, p. 4), os índios Potiguara seriam assistenciados pelos portugueses, e, nesse rol da assistência estava a propaganda da catequização para “civilização” dos nativos. Desse momento em diante [1574] os portugueses começaram a empreender sucessivas tentativas de submissão do povo Potiguara, como vemos o caso do trabalho dos franciscanos em 1601, já citado acima. Essa submissão não era apenas de cunho direto, como a exemplo, as armadas portuguesas, mas, era também uma submissão persuasiva, que buscava oprimir o indígena e imprimir neste um sentimento de atraso frente os povos europeus. Era incutido no indígena [e isso não se atribui só aos Potiguara] o sentimento de que este precisava aprender as condutas do homem civilizado para poder tecer relações com outros povos, para ter como negociar, dentre outras questões. No discurso do europeu o indígena só conquistaria isso se buscasse sua cristianização, e, conseguinte, os modos de civilidade [principalmente voltadas ao cotidiano] que o europeu poderia “oferecer”.

Nessa ideia de “oferecimento” dos padrões de civilidade, Moonen (2008, p. 12) esclarece que:

[...] Nos quase cinco séculos de convivência com os brancos, os Potiguara já passaram por várias situações de contato, nem sempre felizes e que ainda não foram devidamente *estudados* por historiadores e antropólogos. [...] Foram obrigados a viver de acordo com as regras e os valores da sociedade

nacional, mas ao mesmo tempo não tiveram pleno acesso a esta sociedade e à sua cultura. Perderam sua cultura tradicional - inclusive a língua e a religião - que foi substituída, na medida do possível, pela cultura regional. Mas não tiveram acesso a todos os setores desta cultura, e principalmente não àqueles que constituem um privilégio para a sociedade dominante. [grifo nosso].

O intenso contato com os padrões de “civilidade” ensinados, principalmente, pelos missionários foi provedor do processo de “domesticação” dos índios Potiguara. Vistas a isso, “[...] Em 1802, os índios "domésticos" da Baía da Traição são recenseados... [...] E, em 1803, o Rei é informado por Luiz Motta sobre ‘os progressos que tem feito a importante civilização de índios na Capitania da Paraíba’.” (MOONEN; MAIA, 2008, p. 9).

Em grande medida, o ideal que circulou cotidianamente na vivência dos europeus com os Potiguara foi o de civilizar os nativos em prol da povoação do território [à custa dos interesses da Coroa Portuguesa]. José Octávio de Arruda Mello aponta que as missões franciscanas se faziam presentes como aporte para “[...] valorização do trabalho pelo incremento das atividades manuais.” (MELLO, 1999, p. 2). Em 24 de julho de 1845 é promulgado o Decreto de nº 426 (leia-se também na condição de Regulamento) que dispõe sobre as “*Missões de catechese, e civilização dos Indios*”. Este, por sua vez sedimenta uma série de incisos que designam a maneira como o Presidente da Província deve agir [sempre em consonância com o Governo Imperial] – assim, neste Regulamento visualizamos várias medidas que contribuem com o arranjo de um modelo de educação que molde os Potiguara ao modelo de sociabilidade que se queria para a Paraíba. Dentre os incisos, os que mais chamam nossa atenção segundo Brasil (1845, p. 1-5):

[...] No Art. 1º Cabe ao Diretor Geral dos índios § 7º Inquerir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social. § 18. Propor á Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino. No Art. 6º Compete ao Missionário § 1º Instruir aos Indios nas maximas da Religião Catholica, e ensinarlhes a Doutrina Christã. § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção. [grifo nosso].

Portanto, tem a partir desse documento, os primeiros apontamentos em torno de uma perspectiva escolar para além da proposta pelos franciscanos. Logo, que o que se apresenta no decorrer desse tempo, principalmente no final da segunda metade do século XX, é a

dificuldade do acesso dos grupos indígenas à escola, tendo que muitas vezes pagar por tal acesso. E, só a partir da forte iniciação da presença de Igrejas Protestantes em terra Potiguara [última metade do século XX], é que Igreja Católica resolve direcionar sua atenção novamente a este povo enviando algumas freiras à Baía da Traição para que estas se dedicassem à educação dos filhos dos indígenas que não podiam pagar pela educação (MOONEN, 2008). Mas, teria isso suprido as necessidades sócio-educacionais dos Potiguara? Tentando buscar correspondências à esse questionamento, nos dedicaremos agora ao que o arcabouço legislativo do estado da Paraíba apresenta acerca da educação dos Potiguara.

3.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO DISCURSO DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL

Falar sobre a Educação dos grupos indígenas no Brasil, independente do recorte espaço-temporal que escolhemos, é um movimento que se desenrola na produção de um pensamento que só fabrica sentidos se alinhado aos contextos maiores e menores que o cerca. Você que está lendo pode pensar “mas isso é uma questão óbvia”, sim, e assim o é, no entanto, o que quero chamar atenção aqui é para o fato de que, para compreendermos as conexões historiográficas que este trabalho analisa, - você leitor precisa ser apresentado ao palco e ao roteiro em que se desenrola a trama da educação dos índios no Brasil com vistas ao “desenvolvimento” ora do ideal europeu, outrora do próprio modelo de educação.

Portanto, iniciamos esse tópico apresentando a fala do Potiguara Antônio Barbalho no I Encontro Potiguara³¹, “[...] É uma coisa que preocupa muito a gente: educação, saúde e agricultura. Essa é a fonte principal da coisa.” (MOONEN; MAIA, 2008, p. 6). Parando para interpretar em minúcias essa fala, percebemos que por mais que a educação dos povos Potiguara tenha se modificado ao longo do tempo, principalmente a partir da promulgação de todo um aparato legislativo e metodológico, a educação ainda é – quase nos anos 1990 – um assunto que preocupa o Potiguara.

Tendo como eixo problematizador nesse momento o cenário da Paraíba em suas aparições legislativas do século XXI, queremos deixar claro que, em toda discussão possibilitaremos a você leitor o ato de fazer conexões entre o que é proposto hoje nas Resoluções do Estado da Paraíba e o que fora instituído nos primeiros anos de educação dos

³¹ O I Encontro Potiguara ocorreu no dia 16 de Junho de 1989 realizado na Aldeia de São Francisco (litoral paraibano).

Potiguara, nos deixando a hipótese de que as necessidades que possuíam nesse quesito ainda não foram sanadas, conforme (MOONEN; MAIA, 2008).

Como assim não tiveram os Potiguara a prosperidade de sua realidade educacional, se várias medidas, principalmente ao que compete o Estado da Paraíba foram tomadas?

Para (MOONEN; MAIA, 2008) o problema de vulnerabilidade social entre os Potiguara se instaurou devido carência de trabalho, de educação e saúde desse povo, e, isso fez com que houvesse também um aumento na vulnerabilidade jurídica – sendo que o espaço jurídico é o que poderia assegurar a saúde e educação da comunidade. O cenário que temos é este.

Desse modo, temos, em 1998, promulgada a **Resolução de nº 188** a qual estabelece normas complementares para o sistema estadual de ensino comungando com a Lei de nº 9.394/96 (LDB). Nesse curso alguns aspectos estão em conformidade com a LDB, como o Capítulo II **Do Calendário Escolar**, nos Artigos. 4, 5 e 6 é fundamentado a maneira como deve proceder a administração das instituições de ensino público e privado, logo, estes não abrem margem para discussão do calendário das escolas presentes em comunidades indígenas – como vemos no Parágrafo Único do Art. 6, segundo Paraíba (1998, p. 2):

[...] Os estabelecimentos de ensino deverão promover as adaptações necessárias às peculiaridades de cada região, especialmente no que se refere à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e à natureza do trabalho rural.

Assim, percebemos a ausência, também neste documento, de uma atenção voltada às especificidades do ensino direcionado aos indígenas. Se as secretarias e o Estado não articulam os espaços de ensino que dialoguem com a realidade das comunidades, como este pode ser um auxílio ao desenvolvimento desses povos? Rafaela Vivyan Mendonça Silva (2017, p. 27) nos fala que dentro dessa lógica de trabalho das escolas “[...] Os índios continuam sendo tratados genericamente, sem especificar sua cultura, suas formas de resistências e sua situação atual na sociedade.” Visto que, desse modo, não há o desenvolvimento sócio-educacional das comunidades indígenas.

Outro aspecto muito próximo do que fora explicitado na LDB (1996) é a discussão em torno do ensino religioso. O Conselho Estadual de Educação (CEE) ainda entende que este deve ser parte do currículo, porém, não pode contabilizar a carga-horária do mesmo, como aborda a Resolução de nº 188 no **Art. 19** “[...] O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.”

(PARAÍBA, 1998, p. 4). Já na LDB (1996) temos a ênfase na promoção do ensino religioso como parte da formação do cidadão, como mostra o **Art. 33** em Brasil (1996, p. 11-12):

[...] O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo.

Visualizamos que o CEE da Paraíba estava mais preocupado em acompanhar as prerrogativas nacionais [promulgando essa Resolução de nº 188] do que estabelecer parâmetros de ensino que atendesse as especificidades da comunidade étnica Potiguara. Tendo se fixado essa Resolução, em 2003, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba junto com o Conselho Estadual de Educação, publicam, no dia 22 de novembro, no Diário Oficial da Paraíba, a **Resolução de nº 207**, que fixa as normas para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas.

Esta, por sua vez, estabelece que só está de acordo com a categoria de ‘escola indígena’ as instituições que por mais que seja dotada de regimentos próprios, respeite a Resolução Estadual e Nacional vigente. Não parando por aí, só será denominado por essa característica as escolas que tiverem maior número de matriculados pertencente a grupos étnicos. Além disso, as escolas que tiverem não-indígenas matriculados, estes deverão se adequar ao modelo de ensino específico do parâmetro curricular indígena (PARAÍBA, 2003).

Sobre o desenvolvimento de atividades escolares, a **Resolução de nº 207**, estabelece que cada Escola Indígena deve criar seu projeto pedagógico e regimento próprios, visto que numa mesma etnia pode haver a incidência de valores culturais diversos – por exemplo, se numa cidade temos o grupo étnico A, mas, parte dos povos indígenas desse grupo alimenta uma relação de contato com um grupo étnico B e de certa forma adquirem costumes partilhados por tal grupo, no entanto, a outra parte do grupo étnico A não possui tal relação de contato com o grupo étnico B – é importante que o projeto político e o pedagógico da escola construa uma proposta curricular que atenda as duas especificidades do grupo étnico A e não percorra o caminho da uniformização do conhecimento. Além disso, a presente Resolução ressalta que este currículo local deve atender a algumas exigências, como apresenta Paraíba (2003, p. 2):

[...] I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica; II – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; III – as especificidades de cada escola, aldeia ou comunidade, de acordo com o art. 4º desta Resolução; IV – as realidades sociolingüísticas; V – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os seus modos de construção do saber e da cultura; VI – a participação da aldeia ou comunidade indígena e suas organizações.

Outro ponto que ascende na legislação estadual para a educação escolar indígena é a atividade docente. Esta por sua vez prioriza o ensino executado por professores indígenas (PARAÍBA, 2003). Só que sua viabilidade não se estrutura só a partir do desejo, é ressaltado, na **Resolução de nº 207**, que os “[...] professores indígenas, oriundos da respectiva etnia, que deverão ter formação específica para esta modalidade de ensino.” (PARAÍBA, 2003, p. 4).

É notável a preocupação em formar os próprios indígenas para exercerem o papel de educadores em suas comunidades. Luciano (2006, p. 158) vistas às exigências postas na LDB (1996) que os professores da modalidade de ensino tivesse formação superior:

[...] a União, os estados e os municípios passaram a investir também na formação de professores indígenas em magistério secundário e superior. Atualmente, a maioria dos professores indígenas atuantes possui a formação secundária e muitos estão em fase de conclusão da formação superior.

Com isso, cresceu a possibilidade dos “[...] professores terem, a oportunidade de conquistarem espaço social e político na luta maior de suas comunidades e de seus povos.” (LUCIANO, 2006, p. 158), [grifo nosso]. Nesse aspecto, a **Resolução de nº 207**, ressalta a necessidade de “[...] implementar uma política específica para a formação inicial e continuada de professores indígenas.” (PARAÍBA, 2003, p. 4).

No tocante dessa discussão, o Conselho Estadual de Educação da Paraíba, fazendo uso de suas atribuições e considerando uma série de documentos e parâmetros legislativos (Nacionais e Estaduais) constrói, em 2010, a **Resolução de nº 198**, que regulamenta as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da "história e cultura afro-brasileira e africana" e da "história e cultura indígena" no sistema estadual de ensino.

Sendo um pouco mais específica do que a **Resolução de nº 207**, a **Resolução de nº 198**, busca um caráter mais voltado para o local, quando se dispõe a regulamentar as Diretrizes Curriculares para o sistema de ensino estadual da Paraíba. No que ela regimenta a educação da História Indígena, esta, ao contrário dos documentos discutidos até aqui, assenta

a seguridade do ensino desta temática nos princípios da “diversidade e do pluralismo cultural” (PARAÍBA, 2010) e enfatiza ainda que esses pressupostos são imprescindíveis para o “[...] reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e à sua identidade cultural, bem como da igualdade de valorização das várias culturas que compõem a formação social brasileira.” (PARAÍBA, 2010, p. 2).

No **Art. 6**, desta Resolução, é apreciável entre os conteúdos de História e Cultura Indígena à história dos grupos étnicos em suas particularidades; as lutas de forças que possibilitam a criação de processos de resistência e ressignificação; a diversidade das culturas indígenas e sua importância na criação da sociedade brasileira. – Tendo sempre o esforço de viabilizar um processo de ensino-aprendizagem que contribua com a problematização dos alunos de seu tempo presente.

O que assegura a presença [e possível execução] dessa temática, segundo Paraíba (2010), é o fato desses conteúdos se manterem na condição de micro-eixos de um eixo maior, que são as chamadas “temáticas gerais”, as quais devem estabelecer mecanismos de conexão com os contextos locais, “[...] contemplando as singularidades dos povos e culturas afro-brasileiros e indígenas na formação e configuração da sociedade paraibana.” (PARAÍBA, 2010, p. 3).

Não menos importante, esta Resolução ainda trás na condição de caráter diferenciado [se comparado as outras promulgações legislativas] o aspecto do *Dia do Índio (19 de abril)*. Esta partilha da ideia de que a comemoração desse dia deve ser mantido, no entanto, partindo da premissa que deve ser exercido a partir de um caráter reflexivo. Nesse tocante, deixamos o questionamento aqui de, como pode a escola aplicar esse caráter reflexivo do dia do índio, se muitas vezes ela não consegue possibilitar condições para que o indígena se sinta parte da sociedade brasileira sem que deixe de lado seu enraizamento étnico, no cotidiano escolar?

Visto isso, entendemos que muitos desses processos educacionais são organizados pelos Municípios com orientações do Estado – atentaremos agora para a **Resolução de nº 052**, promulgada em 2011, a qual dispõe sobre procedimentos a serem aplicados aos processos encaminhados ao conselho estadual de educação que tratem de assuntos de competência dos sistemas municipais de ensino.

Sempre tomando como ponto de apoio a LDB (1996) e alguns Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a **Resolução de nº 052**, faz uso de suas competências para atribuir aos municípios paraibanos à manutenção das instituições de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, além de estabelecer Conselhos Municipais de

Educação que possam orientar as ações e o funcionamento dos sistemas de ensino de cada localidade. A intenção desta Resolução é dar margens para Sistemas Municipais de Ensino autônomos, mas, em todo documento não ressalta ou faz uma ressalva em torno do ensino nas comunidades indígenas (PARAÍBA, 2011).

Como aspecto afirmativo das ideias discutidas nas versões legislativas abordadas acima, apresentamos agora a recepção da modalidade de Educação Escolar Indígena (EEI) na Lei Estadual de nº 10.488 de Junho de 2015 a qual o governador do período vigente estabelece a aprovação do **Plano Estadual de Educação (PEE)** que terá vigência de 10 (dez) anos. Nesse segmento é cabível à EEI sua implementação a partir de um regime de colaboração específico. Isso quer dizer que esse modelo de educação deve considerar os territórios étnico-educacionais e as especificidades socioculturais de cada localidade para que possa construir modelos de ensino que dialoguem com o cotidiano dos grupos étnicos (PARAÍBA, 2015). Além disso, o inciso § 3º do **Art. 7º**, deste mesmo documento ressalta que, “[...] Os Sistemas de Ensino deverão considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, [...] asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.” (PARAÍBA, 2015, p. 4) [grifo nosso].

Portanto, entendemos que à Legislação Estadual que discorre sobre Educação Escolar Indígena e a nacional estão em congruência quando se pensa em um currículo específico que se caracterize como uma espécie de “jogo de forças”, onde ao mesmo tempo em que se busca a desconstrução das subalternidades dos grupos étnicos, ainda limita a articulação das escolas indígenas aos processos de interdependência legislativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Certeau (2008, p. 103) “[...] As estratégias são as ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um lugar próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” Vemos as Legislações Nacionais e Estaduais problematizadas por esta pesquisa a partir dessa ótica de entendimento. O lugar institucionalizado que pressionado por diversos movimentos, inclusive, pelos povos indígenas passa a tentar estabelecer uma nova perspectiva de educação, contrária ao modelo do colonizador europeu.

No entanto, de acordo com as análises aqui produzidas, compreendemos que embora tenha-se dado essa iniciativa, nem sempre os arranjos produzidos nas entrelinhas das legislações deram conta de aproximar esta nova proposta de educação aos interesses dos povos indígenas.

Uma das maiores dificuldades exploradas neste trabalho foi justamente o distanciamento dessa proposta à realidade das comunidades indígenas. O Estado ainda produz, de acordo com as análises aqui construídas, uma esfera totalizante em torno da regulamentação do currículo da educação escolar indígena. Essa característica pode ser observada quando o que visualizamos é a generalização de um modelo curricular que chega às aldeias sem que, muitas vezes, dialogue com a perspectiva que a educação indígena que o grupo étnico muitas vezes já desenvolve.

Em contrapartida, Certeau (2008) ainda nos auxilia a perceber o não-lugar que é o lugar do indígena a partir da ideia de *tática*. “[...] As táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.” (CERTEAU, 2008, p. 102). Nesse espaço de discussão o não-lugar dos povos indígenas encontra nas ‘redes relacionais’ - que discute e produz essa temática – um caminho para produzir diferentes formas de interação, um fluxo de novos enunciados. Nessas redes relacionais, onde vários atores entram em contato, não há espaços para neutralidade.

Uma relação que segundo Grupioni (2008) ora se contrai, outrora se expande, se constitui como um lugar que produz uma constante interação entre os mais diversos contextos representados pelos atores em posições distintas. Portanto, os representantes indígenas se inserem nessa rede discursiva ressignificando os processos próprios de produção que o Estado utiliza para produzir novos sentidos. É escapando do controle e tornando-se parte do jogo que

os povos indígenas estão galgando diferentes maneiras de construir políticas para uma educação escolar indígenas.

Por tudo isso, mesmo correndo o risco de me tornar repetitiva, é que enfatizo a importância da pesquisa não pensando em sua relevância para a academia, mas o seu impacto na minha formação e na maneira de perceber o outro. Não foi fácil realizar essa proposta, não cabe aqui, elencar o contexto e as dificuldades que envolveram a escritura, já que essa não costuma ser uma experiência apenas minha, mas uma pesquisa não se faz despreendida de nossas angústias e das cobranças acadêmicas que invadem o nosso cotidiano. E na cobrança de colocar um ponto final, ao menos nesse momento da pesquisa, percebemos quantas questões poderiam ser repensadas e quantas ideias foram deixadas de fora. Mas, também temos a sensação de que conseguimos produzir algo que, ao menos ao nosso ver, apresenta um sentido e que outros trabalhos possam surgir depois de nossa empreitada.

5. ACERVO DOCUMENTAL UTILIZADO

5.1. DOCUMENTAÇÃO PRIMÁRIA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de Dez. de 2017, às 11:00:21.

BRASIL. Ministério da Educação. **VI. 1990 ações projetadas - 2. Ensino fundamental**. In: Realizações do Ministério da Educação 85/90 governo José Sarney. Brasília: MEC, 1990, p. 1-92. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>. Acesso em: 10 de Dez. de 2017, às 21:30:11.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil. – 1845. **Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845**. Contêm o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios. Portal Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 1845. Disponível em: <http://nacaomestica.org/blog4/wp-content/uploads/2017/02/Decreto-n%C2%BA-426-de-24-de-Julho-de-1845-Publica%C3%A7%C3%A3o-Original-Portal-C%C3%A2mara-dos-Deputados.pdf>. Acesso: 29 de Maio. de 2018, às 14:30:00.

BRASILa. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Diário Oficial, Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso: 30 de Mar. de 2018, às 14:59:00.

BRASILb. Ministério da Educação (BR). **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial da União. 16 de abril de 1991. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso: 30 de Mar. de 2018, às 14:53:07.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional). Acesso em: 15 de Jan. de 2018, às 10:31:40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de Dez. de 2017, às 19:50:22.

BRASILa. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. Acesso em: 30 de Mar. de 2018, às 15:24:50.

BRASILb. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. SEF/MEC. Brasília, 1998, p. 1-331. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 11 de Nov. de 2017, às 10:15:17.

BRASILa. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 13 de Fev. de 2018, às 15:19:50.

BRASILb. Resolução nº 3, de 10 de dezembro de 1999. Fixa **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, DF. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 11 de Fev. de 2018, às 13:00:23.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. de 2018, às 00:21:30.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. de 2018, às 02:28:45.

BRASIL. **Referencial para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 09 de Dez. de 2017, às 02:21:50.

BRASILa. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 10 de Jan. de 2018, às 02:21:50.

BRASILb. Deliberações da **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2009, 19p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 06 de Abr. de 2018, às 01:14: 34.

PARAÍBA. Resolução nº 188, de 03 de dezembro de 1998. **Estabelece normas complementares para o sistema estadual de ensino**. João Pessoa, PB. 1998.

PARAÍBA. Resolução nº 207, de 22 de novembro de 2003. **Fixa normas para organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas**. João Pessoa, PB. 2003.

PARAÍBA. Resolução nº 198, de 01 de junho de 2010. **Regulamenta as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da "história e cultura afro-brasileira e africana" e da "história e cultura indígena" no sistema estadual de ensino**. João Pessoa, PB. 2010.

PARAÍBA. Resolução nº 052, de 03 de março de 2011. **Dispõe sobre procedimentos a serem aplicados aos processos encaminhados ao conselho estadual de educação que tratem de assuntos de competência dos sistemas municipais de ensino**. João Pessoa, PB. 2011.

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.** João Pessoa, PB. 2015.

5.2. BIBLIOGRAFIA PRIMÁRIA

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008, 240p. Disponível em: <http://www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>. Acesso em: 3 de Jan. de 2018, às 13:21:21.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995, p. 127.

BARTH, Fredrik. Apresentação. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Contra Capa Livraria: Rio de Janeiro, RJ. 2000, p. 7-23. Disponível em: <http://www.cahis.ufpel.com.br/wp-content/uploads/2015/08/BARTH-F.-O-guru-o-iniciador-e-outras-varia%C3%A7%C3%B5es-antropol%C3%B3gicas.-25-67.pdf>. Acesso em: 10 de Man. de 2018, às 09:00:50.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>. Acesso em: 05 de Abr. de 2018, às 00:00:50.

BERTAGNA, Camila; SANO, Alisson. Caminhos, Possibilidades e Limites: Reflexos Da Lei 11.645 Nos Livros Didáticos De História. In XIV Encontro regional de história. Universidade Estadual do Paraná - PR. Outubro, 2014, p.1-15. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/415.pdf>.

BIGIO, Elias dos Santos. **A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990)**. Revista de Estudos e Pesquisas, v. 4, n. 2, 2007, p. 13-93. Disponível em: [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Artigo_1_Elias_Bigio_A_acao_indigenista_brasileira_sob_a_influencia_militar_e_da_NovaRepubblica_\(1967-1990\)1.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Artigo_1_Elias_Bigio_A_acao_indigenista_brasileira_sob_a_influencia_militar_e_da_NovaRepubblica_(1967-1990)1.pdf). Acesso em: 29 de Mar. de 2018, às 13:56:30.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto**, v. 14, n. 63, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRITO, Edson Machado de. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 2012. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CANTERO, Angela López. A educação escolar indígena potiguara da Aldeia Três Rios. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: vol. 1 - Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008, 351p. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/74892255-A-Invencao-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. de 2018, às 21:32:23.

CRUZ, Simone Figueiredo. *A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006, 334p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88422/275237.pdf?sequence=1>.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. DA SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). FAPESP, 2001, p. 71-111.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad: Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed. – Edições Loyola : São Paulo, 2014.

GAVAZZI, Renato Antonio. **Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita**. In: Em Aberto: Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, ano 14, n. 63, jul/set. 1994, p. 150-159. Acesso em: 29 de Mar. de 2018, às 14:30:17.

GOUVÊA, Cristóvão de. **Sumário das armadas que se fizeram e guerras que se deram na conquista do Rio Paraíba**. T. 36, v. 46, pt. 1. IHGB : Rio de Janeiro, RJ. 1873, p. 5-89.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação Escolar Indígena. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 2002, p. 129-136. Disponível em: http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_7842educayyo_escolab_indyge_na_pdf.pdf.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)**. Em Aberto, v. 20, n. 76, 2003, p. 197-238. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2192/2161>. Acesso em: 1 de Jan. de 2018, às 10:26:00.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&Itemid=30192.

LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. DA SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). FAPESP. 2001, p. 303-330.

LIMA, José Airton da Silva. **Conquistas e novos desafios das políticas públicas em educação indígena no estado fronteiro de Roraima**. 2012. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política –PPGPOL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e o

Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe-NECAR, da Universidade Federal de Roraima.

LÓPEZ, Luis Enrique et al. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. **Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe**, p. 382-406, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação Indígena. In: **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. – Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED / Museu Nacional. – (Coleção Educação para Todos; 12), 2006, 224p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2011, 370p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9931/1/2011_GersemJoseSantosLuciano.pdf. Acesso em: 14 Jan. de 2018, às 13:33:10.

MELLO, José Octávio de Arruda. A educação paraibana da colônia a nossos dias: uma abordagem histórica. **Psicologia escolar e educacional**, v. 3, n. 1. 1999, p. 53-60. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100006.

MOONEN, Frans. **Os índios potiguara da Paraíba**. 2 ed. Recife, PE. 2008, 41p. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_indios_potiguara_pb_2008.pdf.

MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz. **História dos índios Potiguara: 1500-1983. (Relatórios e Documentos)**. - 2 ed. Recife, PE. 2008a.

MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz. **História dos índios Potiguara: 1984-1992. (Relatórios e Documentos)**. - 2 ed. Recife, PE. 2008b.

MORIN, Edgar. A Trindade humana. In: Método-5. A humanidade da humanidade. Porto Alegre: SULINA, 2005.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana, MS*. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2304/5158.pdf?sequence=1>.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. *Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará*. 2010. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SARTI, Flavia Medeiros. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. **Revista História da Educação**, v. 14, n. 31, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3216/321627138008/>.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. *Entrelaçando*, nº 05. Ano III, Jan./Abril, 2012. p. 19-34. Disponível em: <http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/109>.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; SIQUEIRA, Neide Vieira de. **Desafios da Educação Indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica (1978-2007)**. Pesquisa em Debate, v. 6, edição 10, n. 1, jan/jun. 2009, 24p. Disponível em: http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_8.pdf. Acesso em: 15 Jan. de 2018, às 14:20:00.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SECAD, Cadernos. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. – MEC. Brasília, DF. 2007, 133p.

SECCHI, D. Autonomia e protagonismo indígena nas políticas públicas. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S.; KARIM, T. M. (orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 5, n. 1, 2007.

SILVA, Beatriz Sales da. *Educação Escolar indígena*. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG). 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SILVA, Antônia Rodrigues da; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. *Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – nº 06 – Ano III – 10/2014*, p. 1-24.

SILVA, Rafaela Vivyan Mendonça. A tribo Akajutibiró da Baía da Traição-PB e a perspectiva da lei 11.645/2008. 2017, 35p. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/14213/1/PDF%20-%20Rafaele%20Vivyan%20Mendon%20C3%A7a%20Silva.pdf>. Acesso em: 5 de Jan. de 2018, às 16:11:45.

SORATTO, Marines. *A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

SOUZA LIMA, A. C. 1995. *Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a**

escola. DA SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.). FAPESP, 2001, p. 44-70.

7. APÊNDICES

7.1.

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre educação indígena por área disciplinar

Área de pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Total
Educação	30	7	37
Linguística	9	4	13
Antropologia	10	2	12
Semiótica	–	3	3
Educação Matemática	2	1	3
Geografia	–	1	1
Psicologia	–	1	1
Letras	–	1	1
Educação Física	1	–	1
Sociologia	–	1	1
Ciências Sociais	1	–	1
Total	53	21	74

Figura 2 - Fonte: Grupioni (2003).

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA POR INSTITUIÇÃO

INSTITUIÇÃO	Nº DE TRABALHOS	%
Universidade Est. Paulista Julio de Mesquita Filho/Marília	3	1,90
Universidade Estadual Paulista	2	1,26
Universidade Federal do Amazonas	9	5,66
Universidade de São Paulo	14	8,80
Universidade Federal de Minas Gerais	2	1,26
Universidade Católica Dom Bosco	11	6,91
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	10	6,28
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	0,63
Universidade Federal de Mato Grosso	13	8,17
Universidade Federal do Espírito Santo	7	4,40
Universidade Regional de Blumenau	1	0,63
Universidade Federal do Rio de Janeiro	6	3,77
Universidade Federal da Bahia	6	3,77
Universidade Federal de Londrina	1	0,63
Universidade Federal de Rondônia	1	0,63
Universidade Federal Fluminense	5	3,13
Universidade Metodista de Piracicaba	3	1,90
Universidade Federal de Pernambuco	4	2,51
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1	0,63
Universidade São Marcos	2	1,26
Universidade de Brasília	11	6,91
Universidade Estadual de Campinas	11	6,91
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2	1,26
Universidade Federal do Ceará	4	2,51
Universidade Santa Cruz	1	0,63
Universidade Federal de Goiás	7	4,40
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3	1,90
Universidade Federal do Pará	1	0,63
Universidade Est. Paulista Julio de Mesquita Filho/ Araraquara	1	0,63
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1	0,63
Universidade Federal de Uberlândia	1	0,63
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	1	0,63
Universidade Estadual de Maringá	1	0,63
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1	0,63
Universidade Federal de Santa Catarina	3	1,90
Universidade Federal do Grande Dourados	1	0,63
Universidade Federal de Santa Maria	1	0,63
Universidade Federal de São Carlos	2	1,26
Universidade de Utrecht	1	0,63
Universidad de Barcelona	1	0,63
Universidad Iberoamericana	1	0,63
Universidade de Lancaster	1	0,63
TOTAL	159	100%

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987 – 2007) e GRUPIONI (2003)

Figura 3 - Fonte: Santos (2009).

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA POR REGIÃO

REGIÃO	Nº de trabalhos	%
Norte	11	6,91
Nordeste	16	10,06
Centro-oeste	45	28,30
Sul	13	8,17
Sudeste	70	44,02
Fora do Brasil	4	2,51
TOTAL	159	100%

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987 – 2007) e GRUPIONI (2003)

Figura 4 - Fonte: Santos (2009).

QUADRO 2 - RECORTES TEMÁTICOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA

<p>o papel da escola em determinadas comunidades indígenas; análise do currículo de escolas indígenas; uso de diários de classe por professores indígenas; produção de materiais didáticos; análises de programas e formação de professores indígenas; políticas indigenistas; ações dos movimentos indígenas pela educação escolar; história da implantação de escolas em terras indígenas; relação entre oralidade e escrita na alfabetização de indígenas; descrições linguísticas de línguas indígenas; bilingüismo; processos de alfabetização em português e em processos de alfabetização língua materna; estudos sociolinguísticos; formas de transmissão de conhecimento; processos de socialização de crianças indígenas; práticas linguísticas, discursivas e de letramento; contribuição de algumas disciplinas para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; aquisição de segunda língua; noção de infância; processo de aprendizagem; pedagogias indígenas; planejamento nas escolas indígenas; valorização da identidade cultural no processo de ensino; história da educação escolar indígena; análise de documentos oficiais; relação entre educação e direito; papel do Estado na implementação de políticas educacionais; análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena; atuação de Secretarias Estaduais e Municipais na educação indígena.</p>

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987 – 2007) e GRUPIONI (2003)

Quadro 1 – Fonte: Santos (2009).

QUADRO 3 – PALAVRAS-CHAVE

PALAVRAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
Bilingüismo	5
Cultura	7
Curriculo	6
Educação	31
Educação Escolar Indígena	17
Educação Indígena	25
Etnomatemática	7
Formação de professores	5
História	5
Identidade	9
Índios	9
Professores Indígenas	5

Fonte: Elaborado com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987 – 2007) e Grupioni (2003)

Quadro 2 – Fonte: Santos (2009).

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA POR PROGRAMA

Programa Pós-Graduação	Mestrado	Doutorado	Nº de trabalhos	%
Educação	83	16	99	62,26
Educação Escolar Brasileira	1	0	1	0,63
Educação e Contemporaneidade	1	0	1	0,63
Educação Matemática	2	1	3	1,90
Educação Física	1	0	1	0,63
Educação, Administração e Comunicação	2	0	2	1,26
Letras	0	2	2	1,26
Letras e Linguística	1	0	1	0,63
Linguística	8	3	11	6,91
Linguística Aplicada	2	3	5	3,15
Semiótica e Linguística Geral	0	2	2	1,26
Comunicação e Semiótica	0	1	1	0,63
Ciências Sociais	1	3	4	2,51
Antropologia	4	1	5	3,15
Antropologia Social	9	2	11	6,91
Sociologia	1	1	2	1,26
História	1	0	1	0,63
Geografia Humana	0	1	1	0,63
Psicologia	0	1	1	0,63
Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano	1	0	1	0,63
Desenvolvimento Regional	1	0	1	0,63
Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	1	0	1	0,63
Desenvolvimento Sustentável	1	0	1	0,63
Estudos Comparados sobre as Américas	0	1	1	0,63
TOTAL	121	38	159	100%

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987 – 2007) e GRUPIONI

(2003)

Figura 5 – Fonte: Santos (2009).

7.2. Fala de Fausto em entrevista à Grupioni: “[...] fui para a Missão Surumu em 1975. [...] Quando eu cheguei lá, tive um impacto. [...] Lá no internato você era obrigado, as pessoas índias que estavam lá, que eram chamados de assistentes, obrigavam a gente. Eles colocavam aqueles que eram mais antigos da comunidade em cada mesa de seis pessoas e ele coordenava aquela mesa ali. Aí, os novatos que estavam naquela mesa obedeciam aquela pessoa mais antiga [...] A gente sofria demais: eu tinha medo, pois quem aprontasse no internato era expulso. Então eu tinha medo de ser expulso: se eu fosse expulso, eu voltaria para minha comunidade e eu sabia que meu pai iria me castigar porque ele tinha confiado em mim para estudar.” (GRUPIONI, 2008, p. 148).

7.3. Fala de Fausto apontando que: “[...] O regime era muito fechado. Você tinha alimentação no horário certo e na comunidade você é livre, levanta a hora que quer,

vai banhar, faz o que quer. No internato não, é tudo na hora: o primeiro horário era de 6 horas da manhã, tinha que acordar e começava a rezar. [...] eles compravam roupas, alimentação, açúcar, café, leite, essas coisas que não se fabricava lá. Então a gente tinha que trabalhar em troca dos bens que eles davam para a gente. Sabe como é coisa de padre, você tem que estar todo certinho, não podia ser cabeludo, todo mundo cortava o cabelo curtinho, anda bem vestido.” (GRUPIONI, 2008, p. 149).