

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: POR UMA REVISÃO DE CONCEITOS, DE POLÍTICAS E DE PRÁTICAS

SCHOOL INDIGENOUS EDUCATION IN BRASIL: FOR A REVISION OF CONCEPTS, POLICIES AND PRACTICES

Marta Coelho Castro Troquez¹

Resumo: Em pesquisa a respeito do estado do conhecimento sobre educação escolar indígena no Brasil, verificamos a presença de diferentes enfoques (etnocêntrico, integracionista, bilíngue-bicultural, comunitário, relativista, culturalista, legalista, assistencialista, revisionista) na proposição de estudos, políticas e práticas. Tais enfoques refletem as tensões e/ou conflitos que envolvem o processo de escolarização dos índios desde o período colonial até anos mais recentes no contexto brasileiro. A partir de estudos bibliográficos e de análises documentais desenvolvidos no campo do currículo, este trabalho coloca em discussão os enfoques construídos nos estudos e práticas sobre educação escolar indígena dando ênfase aos conteúdos escolares e aponta para a revisão destes.

Palavras-chave: Educação diferenciada. Educação escolar indígena. Interculturalidade.

Abstract: In a research to the conditions of the knowledge about Brazilian indigenous education, it could be noted the presence of different focuses (ethnocentric, integrationist, bilingual-bicultural, communitarian, relativistic, culturalist, legalistic, assistential, revisionistic) on the proposals of studies, politics and practices. Such focuses reflect the ten-

sions and/or conflicts that involve the process of indigenous schooling since the colonial period until the recent years in the Brazilian context. From both bibliographical studies and documental analysis developed on the curriculum, this work raises discussions about the focuses on the area of studies and practices about indigenous education emphasizing the scholar contents and their review.

Keywords: Differentiated education. Indigenous education. Interculturality.

INTRODUÇÃO

A partir do final dos anos 1970 aos anos 1980, houve intensa mobilização no campo indigenista brasileiro que envolveu agentes indígenas e não indígenas em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença. Fazia parte das reivindicações do movimento a proposição e efetivação de processos de escolaridade diferenciados para os indígenas.

A educação escolar indígena (EEI) é um campo relativamente novo de investigação no Brasil. A produção da área teve sua gênese na movimentação do campo indigenista, o que confere um caráter de “militância” aos trabalhos (BRITO, 1995; CAPACLA, 1995). Grande parte dos pesquisadores esteve

¹ Doutora em Educação pela UFMS. Professora adjunta da Faculdade de Educação – FAED/UFGD. E-mail: MartaTroquez@ufgd.edu.br

ligada a movimentos de professores índios nas suas reivindicações por uma escola diferenciada e/ou contribuíram para a definição das orientações legais sobre a escolarização dos índios.

Desta forma, constituiu-se no cruzamento do campo indigenista com o campo acadêmico, um discurso de diferenciação educacional de enfoque basicamente comunitário (voltado aos interesses de cada etnia e/ou comunidade indígena), centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos envolvidos.

A questão da construção de currículos específicos parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas. No que diz respeito à arena curricular, a reivindicação principal foi pelo reconhecimento e inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização e distribuição do conhecimento, ou seja, de todo o processo de escolarização (TROQUEZ, 2012).

A partir do estudo de produções acadêmicas sobre a temática (artigos, dissertações, teses, livros) e de documentos oficiais (decretos, resoluções, pareceres), produzidos no período correspondente entre os anos de 1978² a 2012, este trabalho procurou mapear os principais enfoques desenvolvidos no campo de estudos, políticas e práticas de educação escolar indígena no Brasil desde o período colonial até anos mais recentes.

² Este recorte deve-se ao fato de que a primeira dissertação de mestrado sobre EEI (educação bilíngue) foi escrita em 1978 (TSUPAL, 1978).

Num primeiro momento, trata do contexto histórico, principais enfoques e proposições presentes no período anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988. Na sequência, apresenta as garantias legais de diferenciação conquistadas com a Constituição Federal de 1988 e traz para a discussão o debate atual sobre EEI e seus enfoques de análise e pesquisa, apresentando discursos e práticas que foram sendo desenvolvidos com a instituição da escola diferenciada. Por fim, nas considerações finais, apresenta um quadro dos principais enfoques identificados no campo de estudos e práticas de EEI e aponta para a necessidade de abertura de novas trilhas para a discussão da EEI no sentido da revisão de enfoques, de conceitos, de políticas e de práticas.

CONTEXTO HISTÓRICO, PRINCIPAIS ENFOQUES E PROPOSIÇÕES

Conforme analisado por Ferreira (2001), no período inicial da colonização do Brasil, a educação escolar dos índios esteve a cargo dos missionários católicos da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759³ e o ensino seguiu uma orientação para a catequese religiosa e para a “civilização dos índios” considerados povos primitivos e selvagens.

Ferreira Neto (1997) discute a questão da alteridade e do etnocentrismo europeu/ocidental que marcou o processo da expansão europeia. O

³ Com a saída dos jesuítas, outras missões religiosas conduziram a educação dos índios.

etnocentrismo europeu, diante do outro, buscou mostrar sua superioridade cultural, religiosa e racial. Sob este **enfoque etnocêntrico**, houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus. Estavam na base deste enfoque teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos por critérios religiosos, biológicos e culturais. Nesta perspectiva, catequizar era relativo a “humanizar” e/ou “domesticar”.

Para atender a estes objetivos, criaram-se os primeiros aldeamentos ou reduções indígenas. Nos primeiros séculos da colônia, os jesuítas procuraram aprender as línguas indígenas e usavam-nas nas práticas educativas por facilitarem o aprendizado dos índios. Entretanto, a partir de 1757, o uso obrigatório do Português regulamentado por Pombal converteu-se em princípio inquestionável.

De acordo com Ferreira da Silva e Azevedo (1995, p. 150), no Período Imperial, a política integracionista foi orientada para a mestiçagem a partir de ideias de eugenia ou de “branqueamento” das raças negra e indígena ante a suposta superioridade da raça branca ou europeia e para a preparação de mão de obra indígena para substituir a mão de obra dos escravos negros. Desta forma, a proposta de aldeamento, catequese e educação para “civilizar” os indígenas permaneceu a mesma.

O período seguinte, marcado pelo avanço do processo de ocupação não índia, de territórios tradicionalmente

ocupados pelos índios, foi caracterizado pela violência física e simbólica. A expansão capitalista que ocorreu na passagem do século XIX para o século XX promoveu um choque violento para as populações ameríndias que habitavam certas regiões brasileiras. Neste contexto, foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), enquanto órgão oficial responsável pela tutela e pela proteção dos indígenas e, em consequência, foram criados também os aldeamentos ou reservas indígenas oficiais.

No que tange à educação escolar, sob o **enfoque integracionista**, o objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ocidental visando sua total integração à sociedade “civilizada”.

Os processos de escolarização no período do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) não levaram em conta a diversidade linguística e cultural dos diversos grupos indígenas brasileiros, pois esse órgão via-se impossibilitado de preparar gramáticas, alfabetos e professores para ensinar nas línguas indígenas (FERREIRA, 2001, p. 75). Este período também foi marcado pela inclusão das missões evangélicas protestantes no processo de educação nas áreas indígenas (e fora delas também).

Com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, houve modificações nas orientações oficiais, uma vez que o Brasil estava sob o regime da ditadura militar. Nesse contexto, a FUNAI, que desejava instituir uma política

indigenista aceita internacionalmente⁴, instaurou o ensino bilíngue. Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório e a alfabetização indígena deveria ser feita *na língua do grupo* (Artigo 49).

Para a execução do ensino bilíngue, a FUNAI recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) - em português, é traduzido por Instituto Linguístico de Verão. Denominado mais contemporaneamente no Brasil como *Sociedade Internacional de Linguística*. O SIL era uma Instituição missionária protestante ligada à missão internacional *Wycliffe Bible Translators* e atuava em mais de 50 países junto a grupos indígenas em projetos de evangelização, alfabetização e tradução da Bíblia.

O SIL propôs, à época, uma educação pautada por um **enfoque bilíngue-bicultural**, para o qual a educação escolar deveria estar centrada na língua materna dos grupos indígenas e no respeito às suas diferenças étnicas.

Este modelo foi/é considerado por estudiosos (MONTE, 2000; COLETT, 2006) como bilinguismo de transição, servindo como “ponte” para a transição ao uso da Língua Portuguesa. Em linhas gerais, objetivava-se alfabetizar o índio na sua língua materna e através dela ensinar-lhe os conteúdos escolares básicos, bem como, concomitante ao processo de alfabetização, *permitir a aprendizagem da língua portuguesa e dos*

valores culturais brasileiros (KINDELL *apud* BRITO, 1995, p. 38).

Mesmo com a instituição da educação bilíngue o **enfoque integracionista** permaneceu: *a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional* (FERREIRA, 2001, p. 76).

Contudo, no campo indigenista, fomentado por militantes de forças progressistas da igreja católica, especialmente, missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), permanecia um movimento contrário à atuação das missões evangélicas, o qual se opunha ao modelo educacional integracionista (FERREIRA, 2001).

A atuação do SIL não abrangia todas as áreas indígenas tuteladas pela FUNAI, desta forma, cumpre destacar que, concomitante ao período de atuação do SIL, a FUNAI mantinha outras escolas funcionando nas áreas indígenas com o apoio das secretarias regionais de educação e de outras missões religiosas. Essas *utilizavam os programas e currículos das secretarias de educação dos estados onde se situavam* e os materiais escolares e didáticos encontrados em outras escolas (BRITO, 1995, p. 47).

No período correspondido aos anos 1970 e 1980, houve ampla mobilização de agentes indigenistas para a organização do movimento indígena no Brasil em prol da luta pela terra, saúde, educação. Este período na história da EEI no Brasil foi caracterizado pela mobilização e participação de organizações não governamentais pró-índio na articulação de encontros

⁴ Na época, havia acusações internacionais contra o Brasil, quanto ao extermínio cultural dos povos indígenas. Ainda, a imposição da alfabetização na Língua Portuguesa para crianças falantes apenas da língua materna de seu grupo étnico, foi apontada como umas principais causas do insucesso escolar e consequente abandono da escola.

nacionais de educação para índios e na criação de projetos alternativos de educação escolar diferenciada para os indígenas (FERREIRA, 2001, p. 87).

Os projetos alternativos na EEI corresponderam a experiências isoladas no campo da alfabetização, desenvolvidos em algumas áreas indígenas do país por agentes de organizações não governamentais (ONGs) e de segmentos progressistas da Igreja Católica. Tais projetos pretendiam oferecer uma experiência educacional diferenciada que superasse o modelo integracionista oficial e que respeitasse as especificidades linguísticas e culturais, bem como, os métodos próprios de aprendizagem dos diferentes povos indígenas. O estabelecimento desses projetos foi norteado por uma discussão de cunho teórico metodológico confrontando as categorias “educação do índio” e “educação para o índio”, sendo o trabalho de Meliá (1979) a principal referência.

Segundo Meliá (1979) a educação indígena ou do índio diz respeito à socialização no grupo no sentido de perpetuar o modo de ser (costumes, visão de mundo) de cada grupo étnico. Desta forma, a partir de um **enfoque comunitário**, *a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante* (p. 10). Assim, a educação, como processo, deve *ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais* (p. 11).

Sob esta perspectiva, a educação indígena é tomada como um processo contínuo total e global envolvendo

todas as áreas e etapas da vida do indivíduo e conta com a participação de toda a comunidade.

Este **enfoque comunitário** da educação indígena seria reivindicado para a educação escolar diferenciada ao longo dos anos 1970-1980 e seria incorporado aos documentos normativos/curriculares na década seguinte.

Já a educação para o índio foi relacionada à intenção de assimilação dos índios à sociedade envolvente e acusada de reforçar a marginalização destes devido a fracassos no processo de escolarização e por não atender à especificidade do modo de ser dos índios, nem oferecer respostas aos seus problemas em situação de contato.

A partir de contrastes levantados entre a *educação indígena* e a *educação para o indígena*, Meliá (1979: 52) apresentou um quadro síntese que representa a diferença básica entre os dois sistemas. Desta forma, *enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e ruptura com o tempo anterior: a criança é tomada como ‘tabula rasa’.*

Nesta perspectiva, a imposição da educação escolar aos indígenas era vista como problemática e passível de constituir em *interferência na educação indígena* (MELIÁ, 1979, p. 60). Entretanto, Meliá reconheceu a necessidade da alfabetização para a situação de contato dos índios com a sociedade nacional especialmente no sentido de que os índios se apropriassem dos saberes necessários (ler, escrever) para usá-los contra o processo de assimilação.

Este enfoque estava relacionado à ideia de que a educação escolar incorporasse a ação pedagógica indígena, uma vez que *a educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações* (MELIÁ, 1999, p.11). Para tanto, foram realizadas considerações no sentido de pensar um modelo de alfabetização que se pautasse na realidade indígena numa perspectiva de que a alfabetização viria apenas complementar a educação indígena e não substituí-la.

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

Desde os primeiros estudos sobre processos de EEI (a partir de meados da década de 1970), até os estudos mais contemporâneos, foi recorrente a ênfase na importância/relevância da utilização das línguas indígenas e de materiais didáticos específicos na educação escolar, bem como o respeito às pedagogias tradicionais indígenas desenvolvidas na educação indígena.

Este enfoque estaria relacionado à proposição de uma educação “voltada pra dentro”, não integradora, a serviço da valorização das culturas e identidades étnicas e da construção da autonomia e/ou da autosustentabilidade dos povos indígenas. Cabe ressaltar que a autono-

mia reivindicada dizia respeito tanto à condução/apropriação da escola pelos índios, como à condução do próprio destino/futuro enquanto grupo étnico.

No sentido de promover uma educação para o índio voltada para os interesses indígenas, as propostas alternativas preocupavam-se com o processo de recuperação da autonomia ou do desenvolvimento da autodeterminação dos grupos étnicos e da revitalização das culturas supostamente “sufocadas” pelo processo de colonização.

Além da base antropológica, representada por Meliá, o Método Paulo Freire, ou Pedagogia do Oprimido, voltado a uma educação popular para a prática da liberdade e da autonomia, foi amplamente usado na efetivação das propostas alternativas de educação para o índio (BRITO, 1995).

Nesse contexto, o indigenismo alternativo fazia articulações no sentido do Estado incremental, como política e prática oficiais, uma educação diferenciada que rompesse de vez com a orientação para a integração presente nos modelos oficiais de escolarização dos índios.

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

escolar indígena (BRITO, 1995, p. 98, TROQUEZ, 2006; 2012; 2015).

A necessidade de assessorias especializadas levou ao engajamento de universidades (UFRJ, UNICAMP) e seus respectivos pesquisadores (das áreas da Linguística, Etnomatemática e Educação) a envolverem-se com a questão da EEI. Esses participavam de encontros, assembleias, movimentos, programas de formação e gradativamente foram assumindo certa militância à causa (EMIRI; MONSERRAT, 1989, p. 246).

Desta forma, o embate acadêmico em torno das propostas foi se constituindo, sobretudo, a partir de teorias produzidas no cruzamento dos campos da Educação, da Linguística e da Antropologia na defesa da educação diferenciada: bilíngue e intercultural. A educação diferenciada deveria ser conduzida numa escola também específica e diferenciada, pautada pela ideia de valorização dos etnoconhecimentos ou etnociências em diálogo com os conhecimentos advindos de outras culturas. A valorização das diferentes culturas delineou o **enfoque relativista**.

Este enfoque relativista teve forte influência de estudos pautados pela etnomatemática, cujo fundador e principal representante no Brasil é Ubiratan D'Ambrósio. Tais estudos, grosso modo, procuraram/procuram evidenciar que os diferentes povos possuem diferentes formas para entender e explicar a existência e sua relação com o meio, ou seja, produzem conhecimentos matemáticos (entre outros etnoconhecimentos) sobre si mesmos, sobre o mundo e

sobre o processo de sua adaptação e experiência na luta pela sobrevivência (D'AMBROSIO, 2009).

A partir da recusa em aceitar o conhecimento acadêmico (caracterizado como etnocêntrico e de matriz ocidental ou produzido pela racionalidade ocidental) como único sistema de conhecimento possível, os estudos etnomatemáticos procuram afirmar a existência de outras formas de pensar como sistemas estruturados de conhecimentos. Ou seja, afirmam a existência de outras racionalidades que não a ocidental produzida pela ciência moderna. Tal posicionamento se dá a partir de um enfoque notadamente relativista.

O **enfoque relativista** coloca no centro da discussão a questão da arbitrariedade cultural. A partir de uma perspectiva antropológica, sob este enfoque, entende-se que sistemas de conhecimentos, bem como as culturas ou os sistemas de significação de diferentes grupos possuem sua própria coerência interna e, portanto, devem ser descritas a partir de seus próprios códigos e de seus próprios valores e não devem ser hierarquizados.

Nas discussões postas no campo da EEI, o enfoque relativista esteve na origem da ideia de interculturalidade a partir da qual os conteúdos indígenas deveriam compor o currículo ao lado dos outros conteúdos (universais) não sendo considerados nem inferiores, nem superiores, mas diferentes.

O conceito de interculturalidade, segundo Collet (2002, p. 01), seria *utilizado, tanto para se referir à situação real dos povos e das escolas indígenas, que*

estariam 'entre culturas', quanto como ideal de educação, que buscaria construir uma nova proposta curricular. Ainda, segundo a autora, a noção de cultura, por trás da ideia de interculturalidade, vem de uma visão essencialista, sendo ela tratada como algo imutável e coerente. Neste caso, ao enfoque relativista, pode somar-se o enfoque culturalista.

Sob este **enfoque culturalista**, a escola foi/é vista como espaço privilegiado de educação para o fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais dos grupos específicos e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/trocas “entre culturas” e respeito mútuo (DALMOLIN, 2003, p. 17).

Contudo, numa perspectiva crítica, é preciso atentar para o atual modelo de sociedade dominante (capitalista) neoliberal onde impera a lei dos mercados (econômicos e simbólicos), da concorrência e da herança (econômica e cultural) e, ao questionar o currículo, considerar as relações de poder e dominação impostas pela sociedade atual, na qual alguns conteúdos já estão eleitos como legítimos, mais valiosos ou “poderosos” (KNIJNIK, 1996; YOUNG, 2007).

E, assim, pensar numa educação escolar que desoculte estas relações de poder e legitimação no interior do currículo e que possibilite a aquisição/apropriação de capitais culturais/simbólicos que têm valor como “instrumentos” de luta política para a mobilidade dos indivíduos ou grupos no espaço social (BOURDIEU, 1983).

AS GARANTIAS LEGAIS DE DIFERENCIAÇÃO

A mobilização de indígenas e não indígenas em prol da garantia de direitos específicos, entre eles o direito à diferença, culminou com as prerrogativas legais da Constituição de 1988 (CF 1988) que, no Artigo 231, reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. A *Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996 (Artigos 32; 78 e 79)*, ao tratar da *Educação Básica*, reforçou o disposto na CF (BRASIL, 1996).

A partir da CF 1988, o Estado *assumiu o discurso* da educação diferenciada enquanto um *direito dos índios* e algumas medidas oficiais foram tomadas no sentido de normatizá-la no país (GRUPIONI, 2008, p.14).

O currículo passou a ocupar um importante papel neste processo e os documentos curriculares instituídos oficializaram um discurso para gestão da diferença cujo enfoque principal foi/é dado por uma ideia/conceito de EEI como uma educação que deve contribuir para a não integração dos índios na sociedade envolvente e, ainda, instrumentalizá-los para viver em diálogo/interação com esta sociedade sem deixar de ser “eles mesmos”.

Tal entendimento foi traduzido pela ideia de prática da

interculturalidade, para a qual os indivíduos devem ser preparados na escola através de um currículo que deve estar voltado para suas realidades socioculturais e linguísticas sem deixar de fora os conhecimentos “universais” socialmente úteis nas relações com a sociedade envolvente.

O MEC publicou, em 1993, as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* e, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Esses documentos enfatizavam que a EEI deveria ser *específica e diferenciada, intercultural e bilíngue*. Em 1999, através do *Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999* e da *Resolução CEB Nº. 03/1999* ficaram estabelecidos, no âmbito da educação básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas brasileiras.

Estes documentos reúnem as principais proposições e/ou reivindicações do movimento indígena e indigenista para a EEI, referente ao momento que antecedeu às conquistas legais da CF 1988. Em boa medida, as orientações presentes nestes, e nos outros documentos normativos e/ou prescritos, são produtos/reflexos das discussões e teorizações que foram sendo construídas no campo da EEI.

Ao período que se seguiu à CF 1988, o Estado procurou implantar a escolarização diferenciada em diversas áreas indígenas do país, em alguns estados foram criados cursos de formação de professores índios em serviço e em algumas universidades cursos superiores específicos para a formação de professores índios. A partir de então, o MEC, através da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tem procurado acompanhar os processos de EEI no país e de formação de professores índios.

Após reivindicações e mobilizações indígenas e indigenistas por conta de diversas dificuldades apontadas no campo das políticas e práticas de EEI, em 2009, o Estado resolveu reorganizar a estrutura de apoio ao oferecimento da EEI. Para tal, criou um projeto amplo que envolve a participação coordenada de representantes do MEC, das Secretarias de Educação (estaduais e municipais), da FUNAI, das instituições indigenistas e de indígenas na proposição de uma nova política de gestão para a EEI. Este novo projeto é regulado pelo Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”.

Uma análise cuidadosa destes documentos podem revelar tensões entre as prescrições oficiais para a educação nacional geral (BRASIL, 2010) e a específica para as populações indígenas e, ainda, a polissemia dos discursos, conceitos e, sobretudo, dos enfoques presentes no campo de discussões da EEI no país.

O DEBATE ATUAL SOBRE EEI E SEUS ENFOQUES DE ANÁLISE E PESQUISA

Houve e ainda vigoram pelo menos dois enfoques no campo da EEI, identificados a partir dos discursos e práticas que foram sendo

desenvolvidos com a instituição da escola diferenciada, os quais estariam relacionados ao momento histórico de seu desenvolvimento⁵.

O primeiro, o enfoque *legalista* que, aliado a uma postura *assistencialista* ou *tutelar*, defende a EEI no interior de uma ideia de legalidade e enfatiza a necessidade de que as proposições legais se cumpram. O segundo identificado como *reviscionista*, evidenciado por meio de uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso.

Sob um **enfoque legalista**, atores e organizações que antes questionavam o Estado e sua orientação assistencialista se tornaram numa espécie de “aliados” do Estado no sentido de buscarem o cumprimento das leis e normalizações para efetivação de uma EEI específica e diferenciada, especialmente na década que se seguiu à promulgação da CF 1988.

Desta forma, surgiram trabalhos acadêmicos em diferentes programas de pós-graduação (Letras, Educação, Antropologia, Linguística) interessados em evidenciar o desenvolvimento da educação diferenciada em diversas áreas indígenas do país, enfatizando o protagonismo indígena na condução dos processos escolares. Ficando os entendimentos conceituais, na maioria, restritos à concepção legal/oficial expressa nos documentos.

Na maioria dos trabalhos, especialmente a partir dos anos 1990,

⁵ Deve-se evitar aqui a polarização dos atores em torno destes enfoques os quais dizem respeito ao conteúdo das produções desenvolvidas neste imbricado campo da EEI, pois a depender do momento histórico, um mesmo indivíduo ou trabalho acadêmico pode ter adotado ou adotado posturas e/ou enfoques diferenciados.

a questão das garantias legais para a escola diferenciada é ponto de partida, correspondendo à parte introdutória dos trabalhos e o ponto de chegada, compreendendo as considerações finais enquanto algo a ser efetivado na prática.

Sob este mesmo enfoque, especialistas defensores/militantes da escola diferenciada e agentes estatais que participaram do processo de ruptura e muitas vezes da elaboração dos documentos oficiais passaram a denunciar em seus estudos as dificuldades relativas à implantação das escolas indígenas, como: entraves burocráticos, ausência de cursos específicos para formação de professores índios, ausência de materiais didáticos específicos, desinteresse das autoridades municipais e estaduais na regularização do magistério indígena e na instituição de políticas públicas que garantissem a efetivação e o funcionamento das escolas indígenas, entre muitos outros (MONTE, 2000).

Também foram feitas cobranças aos atores envolvidos no processo de execução da EEI, como as direcionadas aos professores índios:

[...] não basta ter reconhecida e garantida a diferença, se os próprios índios não construírem, na escola, um referencial etnocultural com o qual possam identificar-se e garantir a permanência de bens materiais e de capital cultural, considerados imprescindíveis para uma relação de igualdade e liberdade. (CAMARGO, 2003, p. 360).

O enfoque relacionado à apropriação da escola pelos índios como instrumento útil no processo de preservação e/ou reprodução cultural e étnica, não

raro, encontra-se norteado por um conceito antropológico de cultura que essencializa as culturas indígenas enquanto “algo” que deve ser preservado e protegido. Este enfoque acaba por revelar uma postura de proteção e/ou tutela no sentido de procurar garantir a preservação e continuidade dos grupos étnicos.

Essa proposição pode ser verificada em vários programas de EEI. Exemplo disso, o caso do povo Ticuna, para o qual *todo o currículo estará voltado para a valorização da cultura; além das matérias tradicionais, vai ter: língua Ticuna, arte, cultura Ticuna e tecnologia e também uma orientação para o desenvolvimento sustentável* (Jornal A Crítica *apud* PALADINO, 2006, p. 133, nota 161).

Para tanto, as ações e intervenções de algumas instituições e de alguns pesquisadores acabam adquirindo características notadamente assistencialistas, ou tutelares (LIMA, 2002). De modo geral, os gestores, formadores de professores índios, assessores e pesquisadores envolvidos com processos de EEI atuam em defesa do que designam como “interesses dos índios”. No intuito de “dar voz” aos indígenas, muitas vezes esses agentes acabam por usurpar-lhes a voz, através da cooptação de alguns índios (professores e lideranças) como representantes dos demais, decidem, prescrevem e atuam nos processos de formação de professores índios e efetivação da EEI.

Ao discutir a diversidade cultural e a política indigenista no Brasil, Lima (2002) destaca a possibilidade do afloramento de *alguns dos piores aspectos da tutela* (p. 22), tanto nas relações

governamentais, como nas relações das organizações não governamentais para com os índios.

Nos encontros sobre/de EEI (seminários, congressos, simpósios, entre outros), em que os índios (acadêmicos, professores, lideranças) são convidados a falar, estes, quase sempre, expõem suas insatisfações com as condições materiais de trabalho nas escolas indígenas (falta de prédios, de material didático, de cursos específicos de formação); e com o desenrolar dos processos de escolarização indígena (dificuldades pedagógicas, entraves burocráticos, problemas políticos com as lideranças ou com agentes do Estado), entre outros. Entretanto, de modo geral, as discussões e debates finais são travados entre os especialistas e intelectuais não índios: educadores, antropólogos e linguistas (CAVALCANTI, 2003, p. 180).

O **enfoque revisionista** presente, sobretudo, nas produções mais recentes, é caracterizado por uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso e começa a ganhar corpo no meio acadêmico.

Embora reconheçam o avanço conquistado no Brasil em termos de legislação e políticas públicas favoráveis a um modelo mais respeitoso de EEI, muitos estudiosos apontam para os limites do modelo proposto (PALADINO, 2010; COLLET, 2006; NOBRE, 2009; entre outros). Neste sentido, fazem “balanços” do processo e da produção científica em torno da questão e propõem revisão de conceitos e de projetos de implementação.

Nos discursos legais, bem como nos das produções da área predominam o uso de alguns conceitos que, apesar de se tornarem repetitivos, muitas vezes não são devidamente definidos pelos seus usuários.

Como discutido por Paladino (2010) em relação ao material sobre EEI, há um cenário de indefinições nos termos mais recorrentes marcadas pela “falta de menção aos seus sentidos assim como contextos em que são produzidos” o que leva a autora a falar em ‘naturalização’ destes. Para esta autora, diversas instituições e até as próprias lideranças e representantes indígenas, “se apropriam de uma [certa] linguagem da diversidade e respeito às diferenças” (p. 4). Diante disso, para a autora, *na atualidade é de consenso formular que a educação indígena deve ser **bilíngue, específica, diferenciada e intercultural**, entretanto esta formulação não tem sido analisada.*

Collet (2006) esclarece que o conceito de interculturalidade esteve/ está relacionado a princípios de valorização das culturas e das línguas “nativas”, na retórica da troca de conhecimentos entre índios e não índios. Nesta perspectiva o “ensino bilíngue” – inicialmente desenvolvido por missionários do *SIL* - foi considerado o fundamento da educação intercultural.

De acordo com Collet (2006, p. 122), através de conhecimentos oriundos da antropologia, *a ideia de ‘relativismo cultural’ estaria na base da proposta atual de interculturalidade a qual aponta para um tratamento igualitário, onde não haveria a*

sobreposição de uma cultura dominante sobre a outra subordinada.

Collet (2006, p. 124), chama a atenção ao fato de que a desigualdade, que precede à diferença, não tem sido contemplada nos projetos de educação diferenciada. A preocupação exacerbada com a diferença acaba *deixando de lado o fundamental, que seria a desigualdade e, portanto, estariam contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória.*

Nobre (2009) parece responder a esse impasse na procura pela discussão das diferenças no plano das desigualdades na definição da educação intercultural, tomando como referência básica o estudo de Tubino (2004). Argumentando que o debate em torno da EEI deveria ser qualificado “à luz dos conceitos de interculturalismo funcional (neoliberal) ou de interculturalismo crítico”, registra que:

No interculturalismo funcional substitui-se o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura, ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos. (p. 5). No interculturalismo crítico, busca-se uma teoria crítica do reconhecimento de uma política social de igualdade. Dessa forma, enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las. (NOBRE, 2009, p.19)

Para além da discussão do conceito de interculturalidade adotado, a questão da transformação das culturas indígenas ou de conteúdos destas culturas em

conteúdo escolar também tem recebido a atenção de alguns estudiosos.

Com a introdução da escola nas comunidades indígenas, o impacto da cultura escrita sobre culturas indígenas, consideradas culturas orais ou culturas de tradição oral, têm sido estudado por diversos pesquisadores (MELIÁ, 1997; BRAND, 2000; ROSSATO, 2002).

Culturas orais indígenas e culturas escritas são orientadas por lógicas e tradições culturais diferenciadas: Enquanto a cultura oral está centrada na memória, a cultura escrita privilegia os documentos escritos. Na cultura oral o tempo é ordenado por uma lógica, centrada no mito e no ritual, enquanto que na cultura escrita o tempo (a partir do qual buscamos ordenar a história) é linear. Dessa forma, a cultura escrita enfrenta os riscos de *enquadrar e situar o outro, o diferente em uma visão condicionada à escrita, à linearidade, fortemente desenvolvimentista e eurocêntrica*.

As culturas orais, vão lembrando, revivendo, *refazendo, reconstruindo, repensando a partir do impacto da realidade. O ato de narrar já é também um ato de transformação* (BRAND, 2000, p. 223).

Nas tradições de povos de culturas orais, como no caso das culturas indígenas, a transmissão de conhecimentos próprios dos grupos geracionais se faz em ambientes domésticos, familiares e/ou comunitários de geração a geração. Para Meliá (1997, p. 93), as culturas *onde não penetrou a escrita conservaram outra 'ecologia', na qual vive e se move a comunicação*. Os mitos da tradição oral

são próprios da narrativa, da oralidade.

Ladeira (2005) discute as formas distintas de *expressão e de reprodução* entre cultura oral⁶ e escrita. Segundo esta autora, para povos de cultura oral, *a tradição só pode ser armazenada pela língua, e para isso esta deve ser memorizada (e transmitida de geração em geração)*. Há *segredos* para a memorização ou o armazenamento e *regras que governam a composição oral, como marcadores que conduzem a narrativa à medida que esta se desenvolve*. Os elementos das narrativas se constituem em um *corpus de conhecimentos que faz parte de um patrimônio social compartilhado com os demais membros da sociedade* (p. 12).

Em relação ao *aprisionamento* ou à marcação linear do tempo introduzido pela cultura escrita (em contraste com a cultura oral e suas formas de transmissão cultural), Ladeira faz considerações semelhantes às de Brand (2000). Conforme esta autora, a transmissão oral *não aprisiona a duração (o tempo de) por meio da escrita. A transmissão dos conhecimentos através desta memória oral não permite distâncias, a noção de tempo histórico, que a memória escrita instaura* (LADEIRA, 2005, p. 14).

A partir dos contrapontos entre tradição oral e escrita, Ladeira identifica impasses decorrentes da implementação de programas de educação diferenciada para indígenas centrados nas lógicas da tradição escrita e revela que há uma incongruência entre os conteúdos curriculares desenvolvidos e a tradição oral dos indígenas. Ou seja, os saberes

⁶ A autora usa a palavra oralidade no lugar do que neste trabalho estamos entendendo por cultura oral ou tradição oral.

e lógicas privilegiados na escola são os saberes e lógicas da cultura escrita e/ou letrada dos grupos dominantes na sociedade em geral (GRIGNON, 1995; CHARTIER, 2005).

As considerações sobre culturas de tradição oral e a cultura escolar ou letrada apontam para limites dos processos específicos de escolarização indígena que, objetivam transformar línguas e culturas indígenas, fundadas na tradição oral, em conteúdos escolares. Tais limites estão relacionados aos processos de transformação que sofrem os conteúdos culturais próprios ao serem transpostos para o currículo escolar.

Forquin (1993: 17), ao analisar a transmissão cultural na educação escolar, aponta para a especificidade dos conteúdos culturais que compõem a cultura escolar, os quais passam por processos de seleção e de transposição didática (ou didatização). Para ele, *toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações* (p. 14).

Sob esta perspectiva, a educação escolar (por si só) não garante a continuidade cultural de um grupo étnico, pois ela opera sempre com um recorte, uma seleção (p. 107). No trabalho de reorganização do conhecimento escolar, o conteúdo cultural passa por processos de recontextualização, de reelaboração didática (p. 14; p. 16). Neste processo, são transformados pelos

[...] efeitos de ritualização, de rotinização, de neutralização, de ‘desrealiza-

ção’ impostos muito frequentemente pela conversão, de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos, em capítulos de manuais, temas de deveres e questões de exames. (FORQUIN, 1993, p. 17).

Estas considerações nos remetem para os processos de recontextualização que atuam na produção do conhecimento escolar. A recontextualização é um princípio fundamental, pelo qual um texto, uma prática cultural, ou um determinado conhecimento, é descontextualizado, deslocado e relocado o que assegura que o texto não seja mais o mesmo texto (BERNSTEIN, 1996).

Assim, ao serem transformados em conteúdos de ensino escolar, os elementos da *cultura* indígena deixariam de atender a seus propósitos *originários/tradicionais* e, portanto, a escolarização de conteúdos próprios não garante a sua *reprodução* cultural, nem a *valorização da tradição*.

D’Angelis (2006) discute limites da ideia de escolarizar e/ou “ocidentalizar” conteúdos culturais próprios “fundados” na tradição oral. Segundo este autor, “o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (p. 158). O conteúdo das disciplinas não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, escolarizando conteúdos que não dizem respeito à escola.

Os saberes tradicionais seriam transmissíveis através da educação indígena

e não precisariam necessariamente de educação escolar para se perpetuar. Ou teríamos a transformação da cultura indígena em conteúdo programático ou currículo escolar, o que é uma deformação. (NOBRE, 2009, p.15).

Segundo D'Angelis (2006), as tentativas de construção de escolas indígenas não têm conseguido nem o que se propõe, isto é, a conquista da autonomia, tão pouco a boa formação escolar.

Acresce-se a isso, a noção ou conceito de autonomia muito recorrente nos discursos sobre EEI, desde os primeiros movimentos em torno da constituição da educação diferenciada. A ideia de autonomia discutida pela maioria dos autores e até mesmo por documentos legais parece ocultar as determinações econômicas mais amplas a que estão submetidas as comunidades indígenas. Através do discurso das diferenças étnicas e culturais ocultam-se as desigualdades econômicas e a dominação. Faz-se parecer que a resolução futura do problema da ampliação dos territórios tradicionais (o que predomina sempre no âmbito do discurso enquanto uma promessa não cumprida) porá fim aos dilemas e mazelas indígenas.

D'Angelis (1997), entre outros, entende que as orientações e normas não garantem a efetivação de uma escola realmente indígena, pois se encontra atrelada ao sistema de ensino oficial. Neste caso, há um desejo de rompimento burocrático das escolas indígenas com a maquinaria estatal. Para este autor, *O que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas) [...]* Na esmagadora maioria dos casos são

tentativas de 'tradução' da escola para o contexto indígena (1997, p. 160).

Por mais que os indígenas se apropriem do espaço escolar na tentativa de construir uma *Escola Indígena* adaptada às suas especificidades sócio-histórico-culturais e étnicas, a escola continuará sendo uma instituição de fora atrelada aos sistemas de ensino exteriores ao contexto das aldeias. Desta forma, a escola, enquanto instituição da sociedade Moderna (PINEAU, 2008), representa uma das instituições burocráticas do Estado-Nação.

E, mesmo que, apropriada pelos indígenas e ressignificada segundo seus próprios interesses e seus parâmetros e/ou lógicas diferenciadas e específicas, a escola não deixará de ser, também, uma instituição necessária a atender às necessidades pós-contato. Portanto, depositária de saberes considerados não índios. Neste sentido, não podemos ignorar que a escola indígena traz em seu bojo algumas inovações em relação às tradições indígenas, como: tradição escrita *versus* tradição oral; papel do professor como mestre/conselheiro *versus* papel das lideranças tradicionais, entre outras.

Convém destacar que os discursos em torno da escolarização indígena ora defendem uma educação escolar totalmente voltada para dentro, onde a escola é pensada como elemento que preserve as culturas e línguas indígenas e, em consequência o modo de ser étnico (como já discutido), ora defendem uma educação escolar voltada para fora, para a convivência nos espaços fora da aldeia.

No sentido de contribuir para a resolução deste impasse, Tassinari (2001), ancorada nos estudos da antropologia, propõe uma alternativa às abordagens predominantes sobre escolas indígenas, quais sejam: 1. A escola é vista como uma *frente ideológica* ou um *espaço ocidental que ameaça a sobrevivência dos grupos indígenas*; 2. A escola é vista como espaço comunitário ressignificado de acordo com a cultura indígena. Para a autora, uma terceira alternativa seria considerar a escola como *espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados, e assim, reinventados* (p. 56). Sob esta perspectiva,

[...] não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de forma variadas. (Idem, p. 50).

Assim, a escola é vista como espaço de fronteira que *não pertence a nenhuma das esferas que articula* (p. 59). Neste espaço, os projetos de *etno-educação* ou de *resgate cultural* encontram seus limites por não se ajustar exatamente às expectativas de grupos específicos.

De acordo com alguns exemplos apresentados, a autora observa que *fica evidente a impossibilidade de construção de escolas 'indígenas', baseadas unicamente no desejo e na autonomia das comunidades indígenas* (TASSINARI, 2001, p. 66), *pois ela é como uma janela aberta para novos horizontes* (p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui levantadas nos permitem concluir que os enfoques presentes no campo de estudos e empreendimentos (políticos e/ou práticos) de EEI no Brasil estiveram estreitamente relacionadas ao tipo de indigenismo empregado, bem como, na contemporaneidade, sofreu fortes influências do movimento indígena e indigenista. As teorizações e propostas de escolarização foram norteadas pela forma de envolvimento dos atores com a questão, no cruzamento do campo indigenista com o campo de estudos sobre EEI, daí o enfoque militante observado na maioria dos trabalhos sobre a questão. Neste contexto, em se tratando do campo da EEI, as movimentações dos agentes se deram/dão no sentido de *conservá-lo ou transformá-lo*.

A título de síntese, apresento, a seguir, um quadro dos principais enfoques identificados no campo de estudos e práticas de EEI tratados neste trabalho.

Quadro – Principais enfoques no campo de estudos e práticas de EEI

ENFOQUE	DESCRIÇÃO DA IDEIA PRINCIPAL
Etnocêntrico	Norteado por teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos (“raças” ou etnias) por critérios religiosos, biológicos e culturais.
Integracionista	Orientado pela ideia de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ocidental visando sua total integração à sociedade “civilizada”.
Bílingue-bicultural	Sustentado por teorizações produzidas por missionários do SIL, sob as quais a alfabetização inicial deveria ser feita na língua materna dos grupos indígenas para posterior ensino da Língua Portuguesa.
Comunitário	Dado a partir das teorizações introduzidas por Meliá (1979), sob este enfoque “a cultura indígena deveria/deve ser ensinada e aprendida em termos de socialização integrante” (p. 10). A educação indígena é tomada como um processo contínuo total e global que envolve todas as áreas e etapas da vida do indivíduo e tem a participação de toda a comunidade ou grupo indígena envolvido.
Relativista	Sob este enfoque, entende-se que sistemas de conhecimentos, bem como culturas, de diferentes grupos possuem sua própria coerência interna e, portanto, devem ser descritos a partir de seus próprios códigos e de seus próprios valores e não devem ser hierarquizados. Sob este entendimento, os conteúdos indígenas deveriam/devem compor o currículo intercultural junto aos conteúdos (universais) não sendo considerados nem inferiores, nem superiores, mas diferentes.
Culturalista	Sob este enfoque, a ideia de cultura, vem de uma visão essencialista, sendo ela tratada como algo imutável e coerente. A escola foi/é vista como espaço privilegiado de educação para o fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais dos grupos específicos e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/trocas “entre culturas” e respeito mútuo.
Legalista	Sob este enfoque, atores e organizações que antes questionavam o Estado e suas orientações assistencialistas se tornaram numa espécie de “aliados” do Estado no sentido de buscarem o cumprimento das leis e normalizações para efetivação de uma EEI específica e diferenciada, especialmente na década que se seguiu à promulgação da CF 1988.
Revisionista	Sob este enfoque, alguns estudiosos fazem “balanços” do processo e da produção científica em torno da questão da EEI e propõem revisão de conceitos e de projetos de implementação. Este enfoque é caracterizado por uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso.

Organização da autora.

É possível indicar que os entendimentos em torno da EEI, ao longo do processo histórico de sua constituição, oscilaram/oscilam entre a aceitação tácita do que está previsto nos documentos legais/oficiais, aliada a certa militância para que *as leis se cumpram*, e a posturas mais críticas em torno do que está previsto/prescrito em confronto com a realidade escolar vivida pelos indígenas.

O estudo evidencia que, em confronto com os enfoques etnocêntrico

e integracionista, os enfoques comunitário, relativista e culturalista estiveram na base das discussões no campo e influenciaram a construção dos documentos oficiais. Com as garantias legais a favor da instituição da escola diferenciada, surgiu o enfoque legalista e, a partir de balanços no campo, o enfoque revisionista.

A ideia de um currículo intercultural é repetitiva nos discursos, tanto oficial, como acadêmico. Os

enfoques predominantes relacionam o termo com a ideia de diálogo e troca entre culturas ou entre conteúdos de culturas, estando na base, quase sempre, um enfoque essencialista de cultura.

Há que se considerar que, se do ponto de vista do relativismo cultural, não existe cultura superior ou inferior, mas diferenças culturais produzidas ao longo da história de cada grupo particular; do ponto de vista da teoria da legitimidade cultural (KNIJNIK, 1996, p. 106), no mercado dos bens simbólicos, que determina as relações e as posições dos agentes no espaço social, precisamos considerar os processos de valoração e/ou legitimação dados aos bens culturais pelos grupos hegemônicos da sociedade majoritária.

Desta forma, o protecionismo e a centralidade das ações com foco nas culturas específicas das minorias (populares, étnicas, de gênero) sem se considerar as relações de poder e dominação impostas pelos grupos dominantes da sociedade pode levar a uma acentuação das diferenças e da separação.

Entretanto, devemos considerar a importância do sistema escolar enquanto *espaço de luta* na defesa do *domínio dos instrumentos de reprodução da competência e, portanto do mercado* de bens simbólicos (BOURDIEU, 1983, p. 165). Esta perspectiva, longe de ver a escola apenas como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, a apresenta como espaço que pode instrumentalizar os indivíduos e os grupos nas suas lutas sociais.

Isto posto, insistimos na abertura de novas trilhas para a discussão da EEI,

qual seja a revisão de seus enfoques, o que por sua vez, implica numa revisão de *conceitos, de políticas e de práticas...*

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (tradução de Reynaldo Bairão). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de. *Escola e Movimento Indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMS, 1995.
- CAMARGO, Dulce Maria Pompê de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. "Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular". *Cadernos Cedes*, Campinas, UNICAMP, 2003, vol. 23, n. 61, p. 338-366.
- CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Brasília; São Paulo, MEC/MARI-USP, 1995.
- COLLET, Célia Letícia G.. A Noção de Interculturalidade e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. *Anais do Seminário Nacio-*

nal Fronteiras étnicoculturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equidade. Campo Grande: UCDB, 2002.

_____. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília, MEC/UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.* 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar. Limites e possibilidades de escolas indígenas. IN: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.* Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras, 1997. p. 155-165.

_____. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 155-162. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.* Campinas: Associação Brasileira de Leitura (ABL)/ Mercado das Letras, 1997.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena.* São Paulo, Iluminuras, 1989.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola.* São Paulo, Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; Vainfas, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.* Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 313-328.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

KNIJIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: Educação matemática e legitimidade cultural.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LADEIRA, Maria Elisa. 2005. *De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos Analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais.* Texto apresentado na IV Reunião de Antropologia do MERCOSUL (RAM), em Novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização.* São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes,* Campinas, UNICAMP, vol. 19, n. 49, p. 11-17, 1999.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação,* n. 15: p. 118-133, 2000.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

_____. Caçando com gato – Raça, mestiçagem e identidade paulista na obra de – Alfredo Ellis JR. *Revista Novos Estudos*. São Paulo, n. 38, p. 79-88, março, 1994b.

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”*. Disponível em: <<http://www.lafape.iel.unicamp.br/publicacoes/IIICFSR.pdf>>. Acesso em: Ag. 2010.

PINEAU, Plabo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. *Pro-Posições*, 2008, v. 19, n. 3, set./dez.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 148 - 164.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socio-culturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação*. Tese de Doutorado em Educação, UFMS, Campo Grande, 2012.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socio-culturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*. Dourados: Editora da UFGD, 2014.

TSUPAL, Nancy Antunes. *Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1978.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*, 2004. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso em agosto de 2010.