

Vol XVI, Núm 1, jan-jun, 2023, pág 125-139.

A INSERÇÃO E O CONFLITO: ENSAIO SOBRE A EFETIVIDADE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA LEGAL

INCERTION AND CONFLICT: ESSAY ON THE EFFECTIVENESS OF INDIGENOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE LEGAL AMAZON

Marsani Josiani Viana Batista de Paula

Ariel Adorno de Sousa

RESUMO

Os avanços legislativos referentes ao respeito pelas tradições indígenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram de notória relevância e grande importância para a educação indígena. Em contrapartida, no enalço desse reconhecimento fica perceptível que nos espaços escolares, em específico os localizados em contexto da Amazônia Legal, há uma evidente priorização do conhecimento dos brancos e dos seus modos de vida em detrimento de um intencional fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais dos povos originais. Tendo esse problema como fomentador deste ensaio, esta pesquisa visa discorrer sobre a educação indígena pós-CF/1988 com enfoque nas políticas públicas e práticas educacionais através de perspectivas democráticas e, com isso, insertivas, realizadas em escolas não indígenas. De modo secundário, este ensaio se preocupou, ainda, em caracterizar a educação indígena, tendo como referência os postulados de diferentes teóricos; detalhar políticas públicas realizadas em contextos educacionais indígenas bilíngues; desvelar práticas educacionais sejam elas positivas ou não, que se prestem a estudantes indígenas em espaços escolares regulares. Para tal, foi realizada uma análise em pesquisas qualitativas a fim de desvelar a efetividade da educação indígena no contexto da Amazônia Legal.

Palavras-chave: educação indígena; inserção; políticas públicas; práticas educacionais; Amazônia Legal.

ABSTRACT

The legislative advances in respect of indigenous traditions in 1988 were a reference to indigenous education and great importance for indigenous education. On the other hand, there is a calculation of this recognition that becomes perceptible, in particular the school spaces, especially in and especially in the spaces of the legal Amazon, there is an evident of their white ways of life of knowledge, an intentional strengthening or rescue of traditional cultures and identities of the original peoples. Having this problem as the promoter of this essay, this research aims to discuss indigenous education-CF1988 with a focus on public policies and educational practices through democratic and, therefore, insertive perspectives, developed in non-indigenous schools. Secondly, this essay was also concerned with characterizing indigenous education, having as a reference the postulates of different theorists; detail public policies conveyed in bilingual indigenous contexts; of educational classes, whether positive or not, that are offered to indigenous students in regular school spaces. To this end, an analysis was carried out in qualitative research to unveil the purpose of inclusion in the context of education in the Legal Amazon.

Keywords: indigenous education; insertion; public policy; practices; Legal Amazon.

INTRODUÇÃO

Mesmo sabendo que a população indígena vem diminuindo drasticamente desde a chegada dos portugueses ao Brasil, foi somente a partir da década de 70 do século passado que se pôde contabilizar, com relativa (im)precisão, o número de indivíduos que realmente compunha esse eixo étnico. O censo demográfico de 1991 também colaborou para essa contabilização, tendo em vista que os mecanismos de monitoramento dessa população mudaram e se modernizaram, tornando mais efetivo o direcionamento de recursos e investimentos em educação, por exemplo.

As investidas religiosas, ainda que passíveis de severas críticas por conta de sua vertente voltada à sobreposição cultural, apresentaram contribuições, de certa forma, positivas, já que, em diversas situações, as missões jesuítas chegaram antes das políticas de governo. Tais ações de cunho quase sempre impositivo-didático, ainda que buscassem prescindir da valorização da cultura original desses povos, asseguraram determinados benefícios aos indígenas, que, de alguma forma, precisavam de algum tipo de apoio no momento de recomposição identitária.

Como pode ser percebido, sempre foram naturalizadas ações que buscassem afastar os indígenas de sua cultura, geralmente vista, equivocadamente, como selvagem, para encaixá-los na sociedade culturalmente aceita, arraigada de costumes dos brancos e que caminha opostamente às ações de proteção à natureza. Outra forma de violação cul-

tural é o não reconhecimento de sua língua como idioma brasileiro, como fez o Paraguai, vizinho sul-americano que possui o espanhol e o guarani como línguas oficiais.

A barreira da língua é um importante obstáculo à efetiva aprendizagem, tendo em vista que as escolas precisariam adequar seus conteúdos à língua materna do aluno indígena, efetivando as políticas em vigor. Esse cenário de complexa administração serviu ainda de referencial para a definição de políticas específicas educacionais com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que trouxe, em seu texto, a defesa da preservação das línguas indígenas nas escolas.

Ainda que atue principalmente em prol da regulamentação de escolas bilíngues, tendo em vista que a Constituição Federal traz somente a língua portuguesa como idioma oficial do Brasil, a LDB define que o ensino fundamental regular em território brasileiro seja ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, estabelecendo que se deve proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas (BRASIL, 1996).

Outro ponto de preocupação da LDB é a questão da reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, garantindo aos índios, suas comunidades e povos, acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas (BRASIL, 1996).

O texto bem escrito da LDB deixa de fora muitas situações que, em vez de respeitar as tradições dos povos originais, acabam se sobrepondo culturalmente e impondo a aceitação da cultura majoritária não indígena. Muitas vezes, as unidades escolares não efetivam práticas que assegurem o ingresso e a permanência do estudante indígena, ou seja, ações de cunho democrático que assegurem o que defende a lei.

Sobre o uso do termo “inserção” de estudantes indígenas em espaços escolares considerados regulares, embora o seu uso possa causar certo estranhamento em determinados contextos, esclarece-se que, muitas vezes, as escolas e as universidades não dispõem de currículo específico para o atendimento de questões voltadas à valorização e ao respeito à cultura indígena. Cabe, adicionalmente, citar que, na área da educação indígena, “inclusão” não é um termo teórico, mas se trata de um termo usado em alguns documentos que abordam políticas públicas que são analisadas ao longo deste estudo.

Desse modo, foi utilizado o termo inserção por apresentar mais segurança e transmitir o real escopo do trabalho: defender a democracia. Assim, percebe-se que há uma necessidade de se traçarem estratégias em que haja um acolhimento desse aluno com vistas a um real pertencimento deste no espaço escolar, favorecendo uma real inserção social com os demais.

Dessa forma, o presente ensaio defende o conflituoso ponto de vista de que a educação indígena disponibilizada nas escolas de modo geral prioriza a apropriação de conhecimentos dos brancos e dos seus modos de vida em detrimento de ser um instrumento preferencial de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais. Assim, tem como objetivo principal discorrer sobre a educação indígena pós-CF/1988 com enfoque nas políticas públicas e nas práticas educacionais com a preocupação de inserir alunos indígenas em escolas não indígenas.

De modo adicional, este ensaio se preocupou, ainda, em caracterizar a educação indígena, tendo como referência os postulados de diferentes teóricos; detalhar políticas públicas realizadas em contextos educacionais indígenas bilíngues; e desvelar práticas educacionais, positivas ou não, que se prestem a inserir estudantes indígenas em espaços escolares regulares no âmbito geográfico da Amazônia Legal.

Portanto, este ensaio divide-se em três seções, a saber, *Caracterizando a educação indígena*, que se preocupou em trazer um embasamento conceitual dessa modalidade educativa; *Políticas públicas e educação indígena*, que citou algumas leis em vigor que deveriam ser colocadas em prática na sociedade atual; e *Práticas educativas inserativas*, que menciona alguns estudos de caso sobre matrículas de alunos indígenas em escolas regulares.

Após esse aprofundamento bibliográfico e documental, serão inseridas as *Considerações finais*, que vão se prestar a defender o ponto de vista aqui selecionado, revestido de teorias e fundamentações diversas.

CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Devido a uma questão de afirmação identitária, a escola passou a ser o ambiente mais indicado para o fomento da tradição indígena e da manutenção do uso das línguas maternas. Dessa forma, discorrer sobre o direito de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas é defender uma educação que os respeite e valorize os conhe-

cimentos e os saberes desses povos, superando práticas discriminatórias, que favorecem à exclusão que marcou a história dos indígenas no Brasil: uma história de escravidão, submissão e proibição da identidade.

No Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a distribuição por cor ou raça no Brasil caminha de modo dicotômico à composição populacional de 1500, tendo em vista que 46,7% da população se declara parda, 44,2% se denominam como brancos, 8,2% se consideram efetivamente negros e somente 0,9% se autodeclara indígena.

Portanto, deve-se propor e construir uma educação escolar na qual os indígenas sejam protagonistas, ultrapassando os limites dos marcos legais existentes e evitando o processo de apagamento identitário como pode ser percebido na pesquisa do IBGE, no qual a maioria da população se considera parda e os índios tornam-se cada vez menos expressivos.

Acerca disso, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) relata que muitos povos solicitaram que a escola fosse capaz de equalizar a relação assimétrica imposta, na qual nossa sociedade ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar minorizado, ou seja, a própria população indígena passa a prescindir de suas raízes culturais em prol de uma criminosa adequação identitária.

O CIMI também cita que, “a partir do modo de vivência missionária e considerando as rupturas que a escola colonizadora provocava, um embrionário modelo de educação escolar foi sendo construído, agora com a participação dos povos indígenas” (CIMI, 2014, p. 9-10).

Nota-se que a educação indígena pode estar relacionada a uma educação produzida e transmitida pela própria comunidade indígena, que se dá pela participação do indivíduo na vida da comunidade, na qual todos são responsáveis por formar e informar crianças, jovens e adultos, principalmente por meio da oralidade, acerca das tradições, dos costumes, dos rituais, das práticas religiosas, dos ideais, dos passos e de todos os conhecimentos que são necessários na constituição dos indivíduos do grupo.

Outra forma de se disponibilizar acesso à educação a esse grupo étnico é por meio de inserção de escolas não indígenas, assegurando, como versa a LDB, a manutenção de sua tradição cultural. Em contrapartida, é evidente que esse atendimento não é

tão democrático assim, pois, segundo Brito (2012, p. 69):

Historicamente, a escola oprimiu os povos indígenas, arrancando-lhes suas identidades, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos “civilizados”. Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intenções explícitas e implícitas que identificam a violência praticada pela educação para os índios no Brasil [...].

Soratto (2007), de modo muito realista, advertiu sobre o cuidado necessário na utilização das distintas nomenclaturas, afirmando que, genericamente, dá-se o nome *educação indígena* quando se trata do tema. O autor recomenda, entretanto, tomar bastante cuidado com as nomenclaturas e não confundir situações que são bem distintas entre si.

O teórico menciona, inclusive, a existência da diferenciação entre *educação indígena* e *educação escolar indígena*, afirmando que essa confusão pode representar desrespeitos às populações indígenas, entre eles o de “[...] querer modificar seu jeito de viver e impor maneiras diferentes no seu modo de vida” (SORATTO, 2007, p. 50).

O censo de 2010, o último realizado, traz que o quantitativo de matrículas para a educação indígena aumentou, mas há de se considerar que essa elevação não levou em conta a qualidade do serviço prestado, mas priorizou a entrada dos indígenas nos espaços escolares regulares sem propor uma clara estratégia de inserção ou de atendimento mais direcionado. Dessa forma, este ensaio defende a ideia de uma educação indígena que respeite suas tradições e seja praticada pelos próprios membros da comunidade indígena, e não somente por educadores não indígenas.

O autor Markus (2006, p. 56) conceitua a educação indígena como uma ação personalíssima dotada de “[...] processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que abraçam pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda vida desta sociedade”. Ainda de acordo com Markus (2006, p.34), a educação indígena é uma educação formal, pois “[...] os povos indígenas educam suas crianças de forma sistemática com regras, pedagogias e valores [...]”.

Paralelamente, Oliveira (2002, p. 81) defende que essa educação “[...] é a dinâmica interna das relações sociais, o cotidiano da aldeia”, por isso é por meio dela que os e as indígenas tornam-se membros de um determinado grupo e não de outro grupo qual-

quer. Essa educação é uma prática endógena, ou seja, originária de dentro do grupo, pensada e executada por ele.

Outro ponto importante nesse processo de educação indígena é a oportunidade de se manter a língua falada por determinado povo em uso. Quando os não indígenas tendem a disponibilizar escolas para diferentes etnias, o comum é reforçar a ideia de negação de sua cultura por meio da valorização externa da língua portuguesa. Essa priorização reforça o modelo colonizador europeu nas Américas, porém tem-se, nessa configuração deturpada de valorização, o colonizado oprimindo o seu próprio povo.

Em acréscimo, Markus (2006, p. 56) destaca que não se pode falar da existência de uma educação indígena igual para todos os povos indígenas, visto que “[...] cada povo desenvolve processos educativos específicos, diferenciados dos demais e por isso a diversidade e a distintividade marcam a realidade destes povos”. Dessa forma, cada aldeia tem um modo particular de educar seus membros (CRUZ, 2009), sendo, por isso, de acordo com Brito (2012), importante compreender a educação indígena no contexto de cada etnia.

De igual modo, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) afirma que a língua indígena é meio importante que agrega muitos dos traços identitários de um povo, embora esta não seja sua língua materna e que não haja falantes. Assim, para Geraldo Ferreira (2007), o modelo de escola indígena deve respeitar e valorizar o povo, a etnia, a língua, as músicas, as artes, os modos de viver, o trabalho e a sabedoria dos povos indígenas.

Pereira (2013) defende a ideia de que “[...] a escola tem sido determinante para o levantamento da identidade étnica, e entendida como um *lócus* para a circulação da cultura [...]” (PEREIRA, 2013, p. 92-93). Entende-se, portanto, que o processo educacional junto aos povos indígenas exige o reconhecimento, o acolhimento e a valorização de suas identidades étnico-culturais, pois elas têm de ver com a experiência profunda de assumir-se.

Dessarte, entende-se que, seguindo as ideias de Portela (2006), a escola indígena tem um papel muito importante na (re)construção das identidades de seus estudantes, trazendo importante contribuição a esse processo, desde que as ações estejam pautadas em uma prática intercultural e específica a cada realidade étnica, de maneira que sejam conduzidas de forma cada vez mais autônoma.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Tendo em vista o conflituoso universo de atendimento mais democrático de estudantes indígenas em espaços escolares regulares, devem-se detalhar políticas públicas realizadas em contextos educacionais indígenas bilíngues a fim de compreender como se efetiva a disponibilização desse direito assegurado por lei. É importante destacar que discorrer sobre povos indígenas é buscar na história uma parte dolorosa que se arraigou no decorrer desses cinco séculos de conquista e dominação.

Para garantir os direitos de uso e o ensino da língua nas escolas indígenas, o governo brasileiro criou várias leis, entre elas estão as primeiras leis promulgadas no país até os dias de hoje, haja vista que a educação indígena passou por muitas transformações, desafios e conquistas.

A promulgação da Constituição de 1988 consiste num marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. É de grande importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, “intercultural e bilíngue”, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. A partir daí, várias leis foram criadas para incentivar o ensino da língua materna e o seu uso nas escolas indígenas do país.

A LDB reconheceu que a garantia da educação de qualidade aos povos indígenas e o uso das línguas nas escolas são importantes para a inserção da sociedade indígena à sociedade nacional e sem perder a identidade e os costumes. Desse modo, o uso e o ensino das línguas indígenas nas escolas são garantidos fundamentalmente, pois, assim, facilitará o ensino das duas línguas nas escolas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, em virtude do reconhecimento da trajetória de uma institucionalização histórica dos povos étnicos, destaca, em seu texto, pontos fundamentais — políticas educacionais — destinados aos povos indígenas, uma forma de nortear as garantias estabelecidas nesse documento, que traz como objetivos e metas a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental.

As metas propostas no PNE, direcionadas à educação escolar indígena, apresentam dois pontos pertinentes. O primeiro se trata da adaptação dos programas do Ministério da Educação (MEC) que já existem, como: livro didático, biblioteca escolar, me-

renda escolar etc. O segundo ponto refere-se à atribuição aos estados quanto à responsabilidade pela oferta da educação indígena.

Silva (2002) observa que esse documento não apresentou significativas mudanças no trato com as questões específicas contidas na educação escolar indígena, assim:

Ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz em diversos pontos [...], retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro (SILVA, 2002, p. 127-128).

O que se percebe diante do documento é uma vulnerabilidade da educação escolar indígena quanto às burocracias da organização da política educacional brasileira, que se distancia cada vez mais das leis que respaldam a educação indígena resguardada na Constituição Federal.

A despeito da burocracia, para que se consolide a educação escolar indígena, é necessário que se invista na formação dos professores indígenas. Tal formação deve capacitá-los para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas que priorizem o ensino bilíngue no que se refere à metodologia e ao ensino de segundas línguas, bem como ao estabelecimento e ao uso de um sistema ortográfico das línguas indígenas.

A implementação de um projeto bilíngue em escolas específicas para indígenas se justifica pelo fato de se receberem nessas escolas crianças com um certo grau de proficiência em sua primeira língua, na segunda língua ou em ambas (SWAIN, 1986).

Fato é que algumas escolas recebem crianças indígenas que já possuem o português como primeira língua e, de acordo com as propostas de políticas linguísticas, essas mesmas crianças adentram a escola para aprenderem a língua indígena como segundo idioma.

O que se vê na realidade nas escolas indígenas é a língua materna, que é uma língua social, sendo totalmente desprestigiada pela comunidade escolar, fato preocupante devido à tamanha importância da língua indígena como forma de garantir a identidade étnica.

Diante disso, espera-se que os programas existentes em prol de uma educação

bilíngue que já são desenvolvidos em escolas indígenas sejam bem-sucedidos. Não se espera que, dentro desses espaços sociais educacionais, seja dada prioridade no ensino da língua portuguesa em detrimento da língua indígena, tanto na oralidade como na escrita.

PRÁTICAS EDUCATIVAS INSERTIVAS

A escola é, por sua natureza, um espaço social onde os conhecimentos e os saberes se difundem. Nesse caso, a escola indígena, em seu cerne, é reconhecida pelo projeto de comunidade que se constitui a partir da realidade de cada povo étnico. Quando a educação escolar indígena se realiza em escolas regulares, torna-se necessário definir estratégias efetivas de ingresso e permanência a fim de se evitar a evasão escolar e de favorecer a inserção social mais ampla desse público.

Quando o estudante indígena chega aos espaços escolares e não é recebido de modo igualitário, é comum que surjam situações que o afastem do espaço escolar e que contribuam para a ampliação de lacunas entre o ensino disponibilizado aos não indígenas e aos indígenas.

A educação escolar indígena inicia, portanto, o seu processo de inserção a partir da construção de um espaço social próprio em um complexo campo de disputas. Para Bourdieu (1989), essas lutas ocorrem dentro de um campo político no qual se opõem os agentes sociais numa “tomada de posição sobre este ou aquele problema político” (BOURDIEU, 1989, p. 156).

Na escola, há, geralmente, uma ideia estereotipada sobre metodologias a serem desenvolvidas com grupos étnicos que perderam sua língua indígena. Muitas escolas não dão importância às especificidades da escola indígena e conduzem as atividades da mesma forma que nas escolas tradicionais.

Isso acontece porque as escolas/secretarias municipais não apresentam um currículo voltado para a educação escolar indígena. O que sabemos é que uma das características de uma escola indígena perpassa pelo currículo próprio e adequado às demandas dos povos indígenas.

Para além da extrema importância da educação, também a diversidade e a flexibilidade do currículo são cruciais. Para McLaren (1997), o currículo escolar não trabalha somente com o conhecimento, mas também com diferentes aspectos culturais, o currícu-

lo deve ser selecionado em seus conhecimentos, saberes e valores culturais em que foi implementado.

De modo exemplificativo, no contexto da Amazônia Legal, composta dos estados Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, foram realizadas duas pesquisas a fim de investigar o tratamento dispensado aos alunos indígenas, no sentido de identificar a existência de propostas de diferenciação curricular ou pedagógica voltadas a estudantes. Tendo claro o perfil democratizante dessas investigações, decidiu-se incluí-las no presente ensaio para se desvelar como se dá, empiricamente, a manutenção de alunos indígenas em escolas regulares como versa o Art. 26 da LDB, com redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008.

A primeira pesquisa de Oliveira-Neves (2016), *Desafios para uma educação indígena não colonial no Amazonas, Brasil*, reflete sobre as dificuldades, os desafios e as políticas governamentais pertencentes ao campo da Educação. O estudo cita esses empecilhos como elementos externos decorrentes de heranças de práticas educacionais historicamente impostas aos povos indígenas na região do Alto rio Negro no estado do Amazonas, que pertence ao contexto da Amazônia Legal.

Com essa investigação de Oliveira-Neves (2016), amplia-se a discussão, sendo possível perceber que há impedimentos à implementação de uma educação indígena não colonial comprometida com os projetos de vida dos respectivos grupos étnicos.

O autor cita, por fim, que há, para o campo da educação indígena no Brasil, uma proposta que, apesar do lastro etnopolítico que a sustenta e dos resultados positivos até aqui conquistados, enfrenta o risco de perder o seu potencial de contribuir para a emancipação e a autonomia dos povos indígenas sob o peso conservador da regulação social (OLIVEIRA-NEVES, 2016).

A segunda pesquisa selecionada foi escrita por Tauana (2019), intitulada *Os desafios da educação escolar indígena na escola municipal indígena Frei Fidelis na comunidade de Palmares, estado do Amazonas*, teve como meta principal discorrer sobre os desafios da educação escolar indígena dos alunos da Escola Municipal Indígena Frei Fidelis na comunidade de Palmares, município de Tabatinga, estado do Amazonas. A conclusão desse estudo revelou que os desafios dos professores são constantes.

A pesquisa de Tauana (2019) enfatiza que ainda são necessários esforços para os professores fazerem o seu trabalho com mediação de novas metodologias e com instru-

mentos que possam ensinar melhor a fim de que o aprendizado dos alunos seja satisfatório. Portanto, nota-se ainda ser imperante a formulação de novas estratégias e a promoção de avanços significativos à melhoria da educação escolar indígena (TAUANA, 2019).

Dessa forma, tanto a pesquisa de Oliveira-Neves (2016) como a de Tauana (2019) concluíram que as escolas regulares consideradas não indígenas ainda não realizam práticas pedagógicas democratizantes para atender os estudantes indígenas nem contam com um projeto institucional para ações sistemáticas e adequadas ao ensino da história e da cultura desse público em particular.

Em ambos os casos, evidenciou-se que, apesar de receber alunos indígenas, as unidades estudadas não trabalham sistematicamente essa questão e apresentam posturas ainda com *perfis coloniais*, deixando a cargo dos próprios estudantes indígenas a responsabilidade pela sua adequação ou ainda sua própria inserção nesses espaços.

Atitudes como essas, embora estejam delimitadas de forma exemplificativa ao universo multifacetado da Amazônia Legal, são vistas, na mesma medida, nas demais escolas regulares que atendem, com vistas a inserir alunos indígenas, em suas salas de aula. Por fim, ocorrem situações em que o estudante de etnia diferente da maioria decide prescindir do seu direito à educação e evade do espaço escolar.

Portanto, para os povos indígenas, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses peculiares e possibilitar a participação de todos nos momentos de definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão ministrar as aulas nas comunidades, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido e, sobretudo, da política educacional que será adotada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, há, geralmente, uma ideia equivocada sobre a metodologia a ser desenvolvida com grupos étnicos que estão matriculados em escolas regulares. Muitas escolas não dão importância às especificidades da educação indígena e conduzem as atividades da mesma forma que é trabalhada para os demais estudantes não indígenas.

A educação indígena, pautada em perspectivas democráticas, não está organizada, sob viés empírico, em respeito às políticas educacionais direcionadas à educação escolar indígena. Estas são diretrizes que garantem seu pleno desenvolvimento em meio

a um monitoramento de gestão que abrange desde a formação dos professores à aquisição de materiais específicos em prol da garantia dos direitos das populações indígenas.

Recomenda-se, também, que a escola constitua, juntamente com a comunidade escolar, uma metodologia específica, adequada para ser empregada no contexto das salas de aula, levando os escolares a conhecerem e valorizarem sua cultura e seus princípios de identidade.

Nessa proposta, os docentes precisam ser acompanhados em suas práticas pedagógicas, para, assim, possibilitarem aos alunos uma aula prazerosa, por exemplo, com contação de história da sua etnia, e fortalecerem a língua indígena nesse espaço.

Isso nos remete à sinalização do papel da escola em promover sempre atividades socioculturais insertivas, com o propósito de diminuir a distância entre escola e estudantes, impedindo a evasão escolar. Os desafios sempre existirão, mas é necessário implementar metodologias específicas para as novas formas de aprendizagens, tendo em vista as políticas públicas inacessíveis a quem é de direito.

Portanto, os povos indígenas precisam estar vigilantes quanto à garantia de seus direitos, buscando seus espaços em prol da existência dos seus valores e saberes culturais, pois, como afirma Krenak (2018), pertencer ao lugar é uma forma de romper com o ciclo do oprimido que vem a ser opressor. Assim, o autor afirma que indígena é aquele que vem do lugar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRITO, E. M. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10376>. Acesso em: 16 set. 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Memória e resistência**: a sabedoria dos povos indígenas. Relatório 2004. Brasília, DF: CIMI, 2004.

CRUZ, S. F. **A criança Terena**: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 16 set. 2022.

FERREIRA, G. V. **Educação escolar indígena**: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel — Iauaretê (AM). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10017>. Acesso em: 16 set. 2022.

KRENAK, A. Ecologia política. **Ethnoscintia: Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2018.

MARKUS, C. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_5cfbf40f7d8903b7b7d65a49479908dc. Acesso em: 16 set. 2022.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA-NEVES, L. J. de. Desafios para uma educação indígena não colonial no Amazonas, Brasil. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 185-200, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6935173>. Acesso em: 16 set. 2022.

OLIVEIRA, A. M. F. **Ser pataxó**: educação e identidade cultural. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11816>. Acesso em: 16 set. 2022.

PEREIRA, V. M. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9JGGYP>. Acesso em: 16 set. 2022.

PORTELA, C. A. **Nem ressurgidos, nem emergentes**: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã — GO (1980-2006). 2006. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade do Oeste Paulista, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/37677562-Nem-ressurgidos-nem-emergentes-a-resistencia-historica-dos-karaja-de-buridina-em-arua-na-go.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, R. H. D. da. O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Telles**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 123-136, 2002. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-estado-brasileiro-e-a-educacao-escolar-indigena-um-olhar-sobre-o-plano-nacional-de-educacao,f096ab6e-8550-4fe1-ae12-7c841f45cb2a>. Acesso em: 16 set. 2022.

SORATTO, M. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>. Acesso em: 16 set. 2022.

SWAIN, M. Bilingualism without tears. *In*: SWAIN, M. (org.). **Biligualism in Education: aspects of theory, research and practice**. Estados Unidos: Longman, 1986.

TAUANA, S. M. T. **Os desafios da educação escolar indígena na escola municipal indígena Frei Fidelis na comunidade de Palmares, estado do Amazonas**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) — Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3393>. Acesso em: 16 set. 2022.

Recebido: 20/9/2022. Aceito: 7/12/2022.

Autores:

Marsani Josiani Viana Batista de Paula

Mestranda em Educação Escolar (PpgeeProf), pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização, na área de Educação, em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Graduação em Bacharel e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT (2015).

E-mail: marsani_cnp@hotmail.com

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9268-2023>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7575853068548551>

Ariel Adorno de Sousa

Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) (2008), graduação em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2011), mestrado em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2012), doutorado

em Physics – University of Antwerp – CDE (U.A.) (2015) e doutorado em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2015).

E-mail: ariel.adorno@unir.br

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4066-6478>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724470450241261>