

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

**“E O ÍNDIO, TEM VEZ? NARRATIVAS INDÍGENAS SOBRE A I  
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA (CONEEED)”**

MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ

Orientador: Prof. Dr. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (DTPE/IE/UFRRJ)

SEROPÉDICA, RJ

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)**

**E O ÍNDIO, TEM VEZ? NARRATIVAS INDÍGENAS SOBRE A I  
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
(CONEEI)**

**MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ**

*Sob a Orientação do Professor*

**Aloisio Jorge de Jesus Monteiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc)

Seropédica, RJ

Agosto de 2013

371.829808

1

D542e

T

Diaz, Mariane Del Carmen da Costa, 1989-  
E o índio, tem vez? Narrativas indígenas  
sobre a I Conferência Nacional de Educação  
Escolar Indígena (CONEEI) / Mariane Del Carmen  
da Costa Diaz. - 2013.  
109 f.: il.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.  
Dissertação (mestrado) - Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares, 2013.  
Bibliografia: f. 101-108.

1. Índios da América do Sul - Educação -  
Brasil - Teses. 2. Índios da América do Sul -  
Educação - Brasil - Congressos - Teses. 3.  
Educação e Estado - Brasil - Teses. 4.  
Participação social - Brasil - Teses. I.  
Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus, 1957-. II.  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares. III.  
Título.

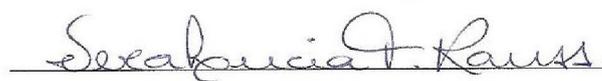
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

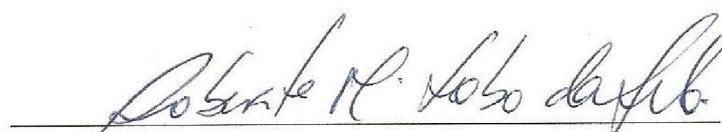
MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/08/2013.

  
Fernando César Ferreira Gouvêa. Dr. UFRRJ

  
Vera Lucia Teixeira Kauss. Dr<sup>a</sup>. UNIGRANRIO

  
Roberta Maria Lobo da Silva. Dr<sup>a</sup>. UFRRJ

## RESUMO

A presente investigação de mestrado tem como objetivo identificar parte da trajetória e a participação do movimento indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) através de suas histórias, memórias e narrativas. No atual contexto, a referida conferência pode ser considerada um marco histórico por garantir, pela primeira vez, a possibilidade de participação de todas as etnias presentes no Brasil e atingir quase que a totalidade dessas. A Conferência é pioneira também por ter possibilitado um espaço de caráter nacional para discutir e refletir sobre as políticas e objetivos dessa educação específica. Nesse sentido, a CONEEI pode ser interpretada e compreendida também como um direcionamento para a reafirmação desses povos por suas lutas e respeito às suas diferenças e particularidades na medida em que disponibiliza espaço para que os envolvidos analisem, reflitam suas situações e tracem suas perspectivas. O recorte da pesquisa deu-se na Região Sul (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) a partir do Decreto Nº 6.861 de 27 de maio de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, criando os Territórios Etnoeducacionais. A pesquisa é qualitativa e tem sua metodologia amparada pela história oral e pela narrativa em uma perspectiva Benjaminiana, no sentido de revelar uma história (narrativas indígenas) para além da oficial (documentos oficiais da CONEEI), apropriando-se também do conceito de memória e perpassando pela Antropologia no que tange à pesquisa de campo, utilizando-se entrevistas e diário de campo. A partir das narrativas das lideranças indígenas da região Sul é possível conhecer uma versão da conferência sob a ótica desses participantes, sendo destacados principalmente a nova organização de política educacional para educação escolar indígena (Territórios etnoeducacionais), as dificuldades e entraves desse tipo de educação e o desejo de se tornarem os protagonistas de suas ações e projetos.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena, política educacional, participação, movimento indígena.

## RESUMEN

Esta investigación de maestría tiene como objetivo identificar pieza de la trayectoria y la participación del movimiento indígena en el Primer Congreso Nacional de Educación Indígena (CONEEI) a través de sus historias, recuerdos y narraciones. En el contexto actual, esta conferencia puede ser considerada un hito para garantizar, en primer lugar, la posibilidad de participación de todos los grupos étnicos presentes en Brasil y llegar a casi todos ellos. La Conferencia es también pionera por haber permitido un espacio de carácter nacional para discutir y reflexionar sobre las políticas y objetivos de la educación específica. De ese modo, el CONEEI puede ser interpretada y entendida como un cambio hacia la reafirmación de esos pueblos por sus luchas y el respeto a sus diferencias y particularidades, ya que proporciona espacio a las partes interesadas para analizar, reflejar su situación y trazar sus perspectivas. El esquema de la investigación se llevó a cabo en el sur (Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná) del Decreto N ° 6861 del 27 de mayo de 2009, que establece la educación indígena, la creación de los Territorios Etnoeducacionales. La investigación es cualitativa y fija su metodología con el apoyo de la historia oral y la narrativa perspectiva de Benjamin, para revelar una historia (narraciones indígenas) más allá del oficial (documentos oficiales CONEEI), también apropiarse del concepto de memoria y penetrando a través de la antropología sobre el trabajo de campo mediante entrevistas y el diario de campo. A partir de los relatos de los líderes indígenas en el sur es posible conocer una versión de la conferencia desde la perspectiva de los participantes, destacándose principalmente la nueva organización de la política educativa para la educación indígena (Territorios Etnoeducacionales), las dificultades y los obstáculos de la educación específica y el deseo de convertirse en los protagonistas de sus actividades y proyectos.

**Palabras clave:** educación indígena, la política educativa, la participación, el movimiento indígena.

*Aos professores indígenas que conheci durante toda essa caminhada, com quem aprendi muito sobre muitas coisas, entre elas, a educação.*

## AGRADECIMENTOS

A lista de agradecimentos é grande, pois esse trabalho é fruto de um coletivo de discussões, reflexões e pensamentos. Apesar da escrita solitária em alguns momentos, tenho plena consciência que sem os meus pares, sem meus interlocutores e sem as pessoas que passaram por essa minha trajetória, esse trabalho não teria sido construído desse jeito. Conheci muitos indígenas com quem muito aprendi durante esse percurso e, infelizmente, não lembro o nome de todos, mas gostaria de deixar registrado o meu agradecimento. Hoje sou mais humana, mais sensível e mais justa, por ter tido a oportunidade de dialogar (com) e ouvir tais atores e pelo exercício da alteridade.

Agradeço à minha família por tudo. À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã por todo apoio, carinho e, principalmente, pelas discussões afloradas na “hora da novela”, por escutarem pacientemente meu trabalho e minha pesquisa mesmo não compreendendo exatamente o que eu tanto falava...

Aos meus entrevistados, que tornaram possível a elaboração desse trabalho. Por compartilharem comigo um pouco de suas histórias e experiências. Sem eles esse trabalho não teria sido possível. Não do jeito que almejamos. Agradeço ao Gersem, Joel, Nilson, Andila, Emir, Dorvalino e Cristiane. Do mesmo modo, agradeço também ao amigo João Fortes (Sejuja) e ao coordenador técnico local da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na Terra Indígena Nonoai/RS, Adolar Fiorini que intermediaram as minhas entrevistas. Agradeço ao amigo Guarani Leandro Escobar com quem muito dialoguei antes mesmo do mestrado.

Ao meu querido amigo e orientador, Aloisio, que sempre me apoiou e instigou as minhas “viagens”, a minha autonomia enquanto aluna e pesquisadora. Agradeço todo carinho, amizade e paciência pelas minhas teimosias e por todo o aprendizado nessa convivência que sem dúvida vai muito além das teorias. É aprendizado que levo para a minha vida.

À professora Roberta Lobo pela “co-orientação não oficial”, pelo carinho e pelo bom diálogo entre Aloisio e eu, enriquecendo este trabalho; e ao Grupo de Filosofia da Educação Popular/UFRRJ por todo apoio e pelas discussões que tivemos nesse espaço, que, sem dúvida, contribuíram muito para este trabalho.

Ao Núcleo de Estudos em Tradições Indígenas e Negritudes (NETIN/UFRRJ) e minhas queridas companheiras de estudos, viagens, discussões e ideias, Luiza Helena, Rosinha e em especial, à Roberta Coube e Dalila pela leitura deste trabalho contribuindo com suas visões e sugestões.

À minha grande amiga Ingrid, que, além de oferecer todo “apoio moral”, ouviu pacientemente todas as minhas reclamações, angústias e até ideias sobre o meu trabalho mesmo sem nem saber do que eu estava falando, e por ter me ajudado na difícil tarefa de transcrição das entrevistas.

À minha querida Monique, companheira de viagem, por todas as discussões travadas nesses dois anos de estudos, pelo companheirismo, carinho, amizade, bons papos/estudos e boas músicas. Aprendi muito nos nossos diálogos e nesta caminhada...

À minha querida Maria, pela leitura e sugestões para esse trabalho.

Aos meus companheiros de turma e aos professores do PPGEduc que propiciaram debates e instigaram questionamentos importantes para minha pesquisa.

À professora Marta Cioccarri e a turma de etnografia e escrita (2012-2) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ, por terem aceitado uma pedagoga curiosa nas aulas de antropologia que, sem dúvida, foram fundamentais para a escrita desse trabalho e por todas as sugestões e debates advindos dessas aulas.

Ao querido professor e amigo Fernando Gouvêa, pela leitura e sugestões a este trabalho.

Às queridas professoras, Lia Maria, Marília e Helena que desde a graduação sempre me apoiaram e por todo carinho que recebi.

Às professoras Andrea Berenblum e Vera Kauss, pelo carinho, pelas sugestões que me incendiaram de ideias e questionamentos e por se colocarem a disposição para o que fosse preciso.

Ao professor Celso Sanchèz, pelas observações e contribuições “pós-defesa” que suscitou ainda mais o desejo e a vontade de conhecer e estudar “Nuestra América” como bem disse José Martí.

Ao IPEA e à ANPEd por concederem a bolsa de estudos para realização dessa investigação de mestrado.

## EPÍGRAFES

*Hermano dame tu mano,  
vamos juntos a buscar  
una cosa pequeñita  
que se llama libertad.  
Esta es la hora primera,  
éste es el justo lugar,  
abre la puerta que afuera  
la tierra no aguanta más.*

*(...)*

*Métale a la marcha,  
métale al tambor  
métale que traigo  
un pueblo en mi voz,  
métale a la marcha,  
métale al tambor  
métale que traigo  
un pueblo en mi voz.*

*(J. Sánchez / J. Sosa)*

*Ou os estudantes se identificam com o destino do  
seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se  
dissociam do seu povo, e neste caso, serão aliados  
daqueles que exploram o povo.*

*(Florestan Fernandes)*

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO: um convite à leitura</b> .....  | <b>12</b>  |
| <b>2. PONTO DE PARTIDA: do caminho percorrido ao “fascínio do vivido”</b> .....   | <b>17</b>  |
| 2.1. TRAÇANDO O CAMINHO PERCORRIDO: Sobre as questões metodológicas .....   | 17         |
| 2.2. Sobre a história oral, narrativa e memória.....  | 17         |
| 2.3. A CONEEI e as fontes de pesquisa/metodológicas .....   | 21         |
| 2.4. OUVINDO HISTÓRIAS, CONHECENDO EXPERIÊNCIAS: a inserção em campo e<br>“o fascínio do vivido” .....  | 22         |
| 2.5. Das angústias pré-campo .....  | 22         |
| 2.6. A inserção no trabalho de campo: o primeiro contato .....  | 24         |
| 2.7. Entrevistas com as lideranças: narrando o processo .....   | 26         |
| <b>2.8. O fascínio do vivido: algumas reflexões</b> .....   | <b>32</b>  |
| <b>3. MARCANDO TERRITÓRIO, DELIMITANDO O ESPAÇO: a I CONEEI</b> .....   | <b>35</b>  |
| 3.1. O cenário do movimento indígena na América Latina: um breve panorama .....   | 35         |
| 3.2. Identidade, cultura e educação em tempos de globalização .....   | 39         |
| 3.3. A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: compreendendo o seu<br>processo .....   | 48         |
| 3.4. Uma análise crítica dos Territórios Etnoeducacionais a partir da visão dos indígenas:<br>uma nova forma de política educacional para Educação Escolar Indígena ..... | 54         |
| 3.5. O índio tem voz e vez? A participação dos movimentos indígenas na CONEEI .....   | 59         |
| <b>4. CONHECENDO A HISTÓRIA DA CONEEI ATRAVÉS DAS NARRATIVAS</b> .....  | <b>66</b>  |
| 4.1. “(...) porque nesse país nada funciona se você não vai pra cima, não pressiona”: o<br>movimento indígena e sua luta por uma educação diferenciada .....              | 71         |
| 4.2. “A gente não quer que faça as coisas pra gente, nós queremos fazer” .....  | 76         |
| 4.3. “Bah! Então a nossa situação esta boa né?”: as experiências do Rio Grande do sul .....   | 79         |
| 4.4. “Porque essa educação escolar não é o mundo Kaingang, é o mundo do branco” .....   | 90         |
| 4.5. “Então como é que vamos fazer a educação diferenciada se não estou preparada para<br>isso?” .....  | 95         |
| <b>5. RETICÊNCIAS</b> .....   | <b>98</b>  |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | <b>101</b> |
| <b>7. ANEXOS</b> .....  | <b>109</b> |
| <b>* Autorização para entrevista e termo de autorização de uso de imagem e depoimento</b>   |            |
| <b>* Documento Final da I CONEEI</b>  |            |

## **LISTA DE ABREVIACÕES:**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
CAOI – Coordenadora Andina de Organizações Indígenas  
CEB – Conselho de Educação Básica  
CEPIAL - Congresso de Cultura e Educação para Integração da América Latina  
CIMI – Conselho Indígena Missionário  
CLACSO – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais  
CNE – Câmara Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
EEI- Educação Escolar Indígena  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
FUNAI- Fundação Nacional do índio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ILCB – Igreja Luterana de Confissão no Brasil  
INBRAPI – Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada  
ISA – Instituto Socioambiental  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério de Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
OIT- Organização Internacional do Trabalho  
ONU- Organização das Nações Unidas  
SECADI – Secretaria de Educação, Cultura, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
T.I- Terra Indígena  
UFMG – Universidade Federal [di] de Minas Gerais  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UNASUR - União de Nações Sul-americanas

UnB- Universidade de Brasília

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais da Educação

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

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES:**

|  |                       |
|--|-----------------------|
| <b>Ilustração 1: Araucária .....</b>   | <b>folha de rosto</b> |
| <b>Ilustração 2: Terras Indígenas Kaingang no Rio Grande do Sul (exceto T.I. São Leopoldo) .....</b> | <b>27</b>             |
| <b>Ilustração 3: Mapa dos municípios com Terras Indígenas no Rio Grande do Sul .....</b>             | <b>28</b>             |
| <b>Ilustração 4: População Indígena assistida pela SESAI no Rio Grande do Sul .....</b>              | <b>52</b>             |
| <b>Ilustração 5: Territórios Etnoeducacionais .....</b>  | <b>53</b>             |
| <b>Ilustração 6: Escola Indígena da T.I. Serrinha/RS .....</b>                                       | <b>67</b>             |
| <b>Ilustração 7 : Ponto de Cultura da T.I Serrinha/RS .....</b>                                      | <b>82</b>             |
| <b>Ilustração 8: Escola da T.I São Leopoldo/RS .....</b>   | <b>84</b>             |
| <b>Ilustração 9: Escola indígena da T.I Nonoai (onde o professor Emir leciona) .....</b>             | <b>86</b>             |
| <b>Ilustração 10: Estrada que corta a T.I. Votouro/RS .....</b>                                      | <b>87</b>             |
| <b>Ilustração 11: Mural bilíngue, T.I Votouro/RS.....</b>  | <b>88</b>             |
| <b>Ilustração 12: Jesuítas catequizando os índios .....</b>  | <b>92</b>             |

**LISTA DE TABELAS:**

**Tabela 1: Distribuição de delegados a serem eleitos nas Etapas Regionais da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena..... 51**

**Tabela 2: Legenda do Mapa dos municípios com Terras Indígenas RS (Ilustração 3) .. 29**

## 1. INTRODUÇÃO: um convite à leitura

*(...) vivemos em sociedades muito injustas, em relação às quais não podemos ser neutros.*

*Boaventura de Sousa Santos*

*en la lucha de clases  
todas las armas son buenas  
piedras  
noches  
poemas*

*Paulo Leminski*

Foi no longo trajeto do Rio de Janeiro com destino a Mato Grosso, a caminho do III Simpósio de Cultura Corporal e Povos Indígenas & Seminário Práticas Corporais e Educação Intercultural (2010), que comecei<sup>1</sup> a desenhar o meu projeto de pesquisa para o mestrado e iniciei meus estudos sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI<sup>2</sup>.

Éramos uns duzentos, eu estimo – apesar do meu péssimo talento para números e estimativas, mas se fosse preciso apontar aproximadamente o número de participantes, esse seria o meu número. Desse universo de duzentos congressistas, quinze – no máximo – eram não-indígenas. Contando com os expositores e professores que ofereceram minicurso e coordenaram os grupos de trabalho, acredito que havia um total de 30 a 40 não-indígenas.

Pela primeira vez eu era a minoria e observava com olhos atentos cada participante. Ficava deslumbrada com tanta diferença e lembrava a cada momento das *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*, sabiamente explicitados por Bessa Freire (2009). O índio genérico era o mais evidente. Como podemos igualá-los sendo eles donos de tantas diferenças? Diferença de estatura, postura, cabelo, andar e principalmente no comportamento, isso, é claro, sem falar das línguas. Uns mais sérios, outros mais risonhos e comunicativos. Eram Xavante, Bororo, Guarani, Baniwa, Kurâ-Bakairi e tantas outras etnias que não me recordo no momento.

No primeiro dia do simpósio, assim que fui efetuar o meu credenciamento, avistei um indígena trajando uma camisa da cor verde-bandeira com a estampa da CONEEI. Fiquei curiosa para conhecer as histórias e perguntar sobre a conferência, mas fiquei “sem jeito”. Algum tempo depois, dividindo os mesmos espaços em oficinas e palestras, iniciamos uma conversa e questioneei-o sobre a conferência. Nessa ocasião pude conversar também com outros indígenas.

Eram múltiplas as posições sobre o mesmo assunto naquele espaço. Ouvi desde “participei, achei interessante, mas já saiu da hora de sairmos do papel”, até uma afirmação mais incisiva como “não acredito nesse tipo de proposta”. Tais relatos instigaram-me a construir a presente pesquisa. Esse foi o momento em que percebi que ouvi-los e fazer um movimento

<sup>1</sup> A presente pesquisa é polifônica, por tal motivo, o leitor perceberá alterações nas flexões verbais no decorrer do texto. A primeira pessoa do singular é utilizada quando a autora expressar e narrar suas experiências e a primeira pessoa do plural para agregar ao mote os que dialogam com tal trabalho.

<sup>2</sup> I CONEEI : Projeto Político Institucional que visava construir um Projeto Pedagógico de Educação Escolar Indígena de forma participativa.

inverso, “de baixo para cima”, era o que eu queria. Recordei de Walter Benjamin (1994) com a história a contrapelo<sup>3</sup>, ou seja, “escovar a história” em um sentido contrário para enxergar e interpretar seus pormenores ou, o que fica oculto.

Em dois mil e nove participei das reuniões municipal, intermunicipal e estadual da Conferência Nacional de Educação (CONAE) como delegada do segmento estudantil do nível superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Participar das discussões e conhecer um pouco as realidades das cidades do estado do Rio de Janeiro, sem dúvida, foi muito enriquecedor. Me incorporei às discussões do Eixo 6: *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, onde vivenciei alguns entraves como reuniões locais que não tiveram discussão, outras que não queriam utilizar esses espaços de discussão por questão de tempo no calendário, debates na regional que não foram encerrados por conta da complexidade dos temas (como o caso do eixo 6) e que foram mantidos dessa forma, decisões que se centravam, em alguns casos, nas secretarias de educação, entre outros. A partir dessa experiência, quando tomei conhecimento da I CONEEI, inquietei-me por saber como ela fora realizada e conhecer (mesmo que pouco) a participação dos indígenas nesses espaços. O interesse em trabalhar com as narrativas e com a história oral surgiu justamente do objetivo da pesquisa, que se refere a conhecer as histórias a partir dos representantes indígenas e não dos documentos oficiais disponíveis no site da conferência.

A minha aproximação com a temática indígena provavelmente reporta-se ao convívio com um “estrangeiro”, no caso, meu pai, de origem peruana. A minha identificação com os povos indígenas aludiu a essa posição que os mesmos assumem em nossa sociedade. São muitas vezes vistos como “estrangeiros em sua própria terra”, ou, utilizando um termo cunhado por Cristovam Buarque (2002), “inestrangeiros”, ou seja, a massa invisível, excluída, “à margem das benesses da modernidade”.

Cresci convivendo com o desrespeito ao outro por não ser “local” e por ter marcas da diferença tanto física quanto linguística, com a exploração e com a “malandragem brasileira”, o jeitinho brasileiro como destaca Roberto Schwarz<sup>4</sup> (2009). Tal incômodo levou-me a investigar e conhecer essa outra face da história, onde os indígenas deixam de ser meros estrangeiros/inestrangeiros e passam a assumir e reafirmar suas identidades enquanto povos brasileiros, nativos, ricos em diversidades, cores, saberes e sabores, como afirma Daniel Munduruku (2012).

Outro evento instigou mais indagações: No meado de dois mil e onze (já como mestrande) participei da IV Escuela Regional MOST-UNESCO 2011 “Juventud, participación y organización para el desarrollo social”, na cidade de Buenos Aires, Argentina, onde tive a oportunidade de interagir e trocar experiência com acadêmicos e gestores dos países da América Latina. A Escuela MOST proporcionou um espaço de reflexão e um aprofundamento teórico e metodológico sobre as relações entre as investigações em Ciências Sociais e as Políticas Públicas no contexto da experiência regional de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas de juventude, inclusão e desenvolvimento social.

Era um momento de reflexão e de pensar medidas, políticas e estratégias com os acadêmicos das mais diversas áreas e os “fazedores de políticas” (gestores e responsáveis pela elaboração destas) dos diversos países que compõem a América Latina. Confesso que, anteriormente a essa experiência, tinha certa relutância em tratar de questões de interesse comum - ou de uma “minorias” - com os gestores, em uma perspectiva de diálogo. Talvez tivesse uma postura sempre contrária. E percebi que não era a única.

Uma companheira mexicana, estudante do doutorado de antropologia pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) questionou – de maneira um pouco

<sup>3</sup> Uma das teses *Sobre o conceito de história* de Walter Benjamin.

<sup>4</sup> Ver mais em: SCHWARZ, R. *Cultura e Política* – São Paulo: Paz & Terra, 2009.

ríspida, até — um participante, gestor da Argentina, a respeito de seu interesse em participar do evento. Em um segundo momento, após a tentativa de retirar a sombra da generalização e romper com a concepção de que “toda postura política do governo é contrária aos nossos interesses”, observei a importância de tal espaço: discutir, pensar em conjunto. E refleti: por que não pensar medidas realmente efetivas e não “mascaradas”? Afinal, qual seria o objetivo da pesquisa senão o retorno para a sociedade? E, com isso, por que não dialogar em vez de “bater de frente”? Nesse sentido, uma nova questão foi surgindo e me chamando para a pesquisa: Qual a participação dos indígenas na I CONEEI?

Destacando outro ponto e tendo como aporte teórico a área da antropologia, tomo emprestado o que Favret- Saada (1990) denomina de “Être Affecté”<sup>5</sup>. Recordo de três situações distintas, porém, com um ponto em comum: no Simpósio relatado anteriormente, em um dado momento, uma pessoa da organização perguntou-me qual era a minha etnia, e respondi que diretamente nenhuma. Em outra situação, na III Confederação Tamoia dos Povos Originários e Sem Teto, realizado no ano de 2011 na Ocupação Quilombo das Guerreiras, no Rio de Janeiro, uma índia me fez a mesma pergunta. Ao responder-lhe, a mesma informou-me que tenho traços característicos dos indígenas do Amazonas. A última ocorreu durante minha pesquisa de campo no Rio Grande do Sul. Enquanto aguardava, em frente ao escritório da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um interlocutor para me levar à Terra Indígena na qual iria fazer a minha primeira entrevista com uma liderança, um senhor veio a minha direção e questionou-me se eu trabalhava na FUNAI e o que estava fazendo sentada ao sol na porta do escritório. Expliquei-lhe o que me levou à Nonoai<sup>6</sup> (RS) e, depois de conversarmos, ele me disse que era o cacique da reserva indígena Nonoai e que eu tenho traços Kaingang e lembrava uma de suas filhas que está estudando em outro estado. Obviamente os traços herdados do meu pai, que é peruano, auxiliam nessa feliz confusão, mas, por vezes questiono-me até que ponto o “ser afetado” e a “identificação” de Stuart Hall (2009a) estão presentes no meu falar e agir. Até que ponto fui afetada e me identifico? Em um evento mais recente, o II Fórum Internacional da Temática Indígena, realizado no ano de 2012 em Pelotas – RS, fui apresentada e identificada por um Kaingang pelo termo “simpatizante”, destinados àqueles que simpatizam e se sensibilizam com as questões referentes ao universo indígena.

Voltar o olhar para trás para então conhecer a nossa história é uma das teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história. Somente depois de mais de quinhentos anos foi possível reunir os indígenas do Brasil para discutirem a situação e os rumos da educação escolar indígena nacional.

<sup>5</sup> No português, “Ser afetado”.

<sup>6</sup> Uma curiosidade interessante é que em 1979, como relata o coordenador do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra João Pedro Stédile (1997), houve um conflito de terra na reserva indígena Nonoai/RS dos Kaingang com os pequenos agricultores que estavam ocupando as terras indígenas, “Houve, em 1979, um conflito de terra no Rio Grande do Sul. Com exceção do velho PCB, toda a esquerda da região dizia que lá não havia problema de terra. Foi um conflito numa área indígena, uma das últimas do Rio Grande, na famosa reserva indígena do Nonoai, que é dos índios Caingangs. Essa área tinha sido historicamente ocupada por pequenos posseiros, estimulados até por políticos. Havia uns 10 mil hectares no município Nonoai, no extremo norte do Rio Grande, fronteira com Santa Catarina, e a área estava toda ocupada por pequenos posseiros, agricultores que sonhavam um dia legalizar aquelas posses. Havia dentro da área, incrustada no meio do mato, uns 200 a 300 índios que sobreviviam em situação de mendicância, pois os próprios pequenos agricultores os sustentavam. Com o processo de conscientização da causa indígena, os Caingangs de todo Sul se organizaram, levaram gente do Paraná e de Santa Catarina e fizeram uma bela ocupação contrária, ou seja, reocuparam a terra que era deles por lei, que estava legalizada, e com isso expulsaram os pequenos agricultores. Expulsaram de uma maneira violenta, claro, pois num dia tiraram todos da área. Eram umas 1.400 famílias de pequenos agricultores, foi um problema social tremendo.” Ver mais em: O MST e a questão agrária. *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.31, pp. 69-97. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300005>.

Permear por alguns conceitos faz-se fundamental para compreender a conjuntura da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Pensar a mundialização da cultura e a globalização são pontos fundamentais para embasar a discussão do objeto central do meu estudo que se refere à participação dos indígenas na I CONEEI através de suas próprias narrativas. Pensar cultura e identidade também são questões que solidificam a discussão da escola indígena diferenciada.

Como afirma Quijano (2006 a, p. 58), a colonialidade do poder<sup>7</sup> “faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica” e, dialogando com Leopoldo Zea<sup>8</sup> (2005), é um ponto de partida interessante para pensar a “filosofia da libertação”. É preciso (re)conhecer a nossa história de colonização e o nosso eurocentrismo para pensarmos a sua desconstrução e alternativas a esses modelos. Quijano (2006a) destaca que um dos aspectos da colonialidade é pautado na questão da raça, presumindo a existência de classificação: raças superiores e inferiores. Por tal análise, o autor denomina colonialidade de poder a partir dessa perspectiva eurocêntrica e com olhar evolucionista, “es decir, la cuestión de lo indígena en América y en particular en América Latina, es una cuestión de la colonialidad del patrón de poder vigente, al mismo título que las categorías índio, negro, mestizo, blanco” (QUIJANO, 2006b, p. 55).

A Educação Escolar Indígena (EEI) foi institucionalizada a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Pensando a instituição escolar, a EEI é recente e caminha ainda em passos lentos. É preciso desconstruir a noção e a ideia de escola que temos para construir um novo modelo que atenda as realidades e necessidades de cada etnia, cada comunidade; construir novos caminhos, novos rumos, no nosso caso, a educação escolar indígena, ou o projeto de escola indígena almejado. Percebemos ainda muitos ranços da escola colonial, da escola do branco nas aldeias. E por isso a necessidade de discutir o “colonialismo do poder”, de refletir como as influências ainda estão “entranhadas” em nossos discursos, em nossas escolas e a partir de então, pensar possibilidades, construir o novo, pois o modelo do branco não atende as necessidades e especificidades das escolas indígenas.

No percurso desse trabalho, o leitor perceberá que dialogamos, prioritariamente, com autores latino-americanos. Essa opção, ou esse posicionamento, reflete no que Orlandi (1990: p. 35) destaca: “o modo de produção de conhecimento latino-americano, quando se faz de forma crítica, implica, insistimos, em uma tomada de posição frente à história das ciências”. Tal argumento converge também nas *ecologias dos saberes* e na *Epistemologia do Sul*, destacadas por Boaventura Santos (2007): “Então, nosso primeiro problema para quem vive no Sul é que as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais” (SANTOS, 2007, p. 19). Pretendemos, aqui, recuperar a nossa história e fomentar modelos alternativos a essas produções que nos são impostas.

Por vezes, nos parece desnecessário e obsoleto revirar, desvelar as nossas memórias, o nosso passado. Porém, “vivemos utopias, barbáries, utopias, barbáries,...” como afirma Silvio Tendler (2010) em seu documentário *Utopia e barbárie*, isso porque “a memória é o espaço de luta política e devemos conhecer a história que queremos ocultar”. Por isso, procuraremos desvelar essa “Senhora misteriosa”<sup>9</sup> que é a história.

Um último ponto a destacar é que a presente pesquisa de mestrado é financiada através de uma bolsa de Incentivo à Pesquisa I pelo IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas

<sup>7</sup> Ver mais em: QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. pp.227-278.

<sup>8</sup> Ver mais em: ZEA, L. **Discurso sobre a marginalização e a barbárie**; Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

<sup>9</sup> termo utilizado por Eduardo Galeano no documentário supracitado.

Aplicadas – e ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – na linha de estudos sobre desigualdade social e políticas educacionais.

A partir desses posicionamentos e afirmações, construímos o presente texto.

## 2. PONTO DE PARTIDA: do caminho percorrido ao “fascínio do vivido”

### 2.1. TRAÇANDO O CAMINHO PERCORRIDO: Sobre as questões metodológicas.

No trajeto percorrido nessa investigação de mestrado, destacamos alguns pontos fundamentais para compreender como a pesquisa foi realizada, tanto em seu aporte teórico quanto na caracterização dos procedimentos metodológicos.

A metodologia utilizada refere-se a uma pesquisa qualitativa e, como caracteriza Minayo (1994), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser [meramente] quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21, grifo nosso).

A abordagem qualitativa aprofunda-se em um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, por isso, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, como destaca Minayo (1994). É nessa perspectiva que a presente pesquisa está pautada. É importante destacar que, como instrumentos de pesquisa, foram utilizados as histórias orais e narrativas (através das entrevistas<sup>10</sup>), a fim de compreender e identificar a trajetória de construção da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena a partir dos movimentos indígenas envolvidos.

Resguardados por Walter Benjamin, compreendemos que “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.” (BENJAMIN, 1997, p. 223).

### 2.2. Sobre a história oral, narrativa e memória...

*Ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em contínuo, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem!*

*Verena Alberti*

Os documentos, atas, regimentos e demais fontes de estudos e pesquisas são importantes, porém, por vezes não apresentam as dinâmicas das tensões presentes no cotidiano das diferenças e enfrentamentos. Isso porque tais fontes nos possibilitam conhecer sobre determinado assunto através das informações ali contidas, ou, como destaca Guimarães Neto (2011) amparada por Paul Ricoeur (2007), o documento nada mais é do que a “memória de ninguém”, é uma memória totalizante, de todos; um tipo de “testemunho-arquivo”. Analisamos tal perspectiva em Ricoeur (2007) quando o autor afirma que:

Será preciso, contudo, não esquecer que tudo tem início nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém

<sup>10</sup> Segundo Vera Alberti (2004: p. 77) “o trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com autores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa”.

atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos. (RICOEUR, 2007, p. 156).

Não temos a pretensão de desconsiderar, de modo algum, as fontes documentais e oficiais, porém, para essa pesquisa, especificamente, acreditamos que as histórias orais e narrativas nos proporcionam uma melhor compreensão da CONEEI a partir dos relatos e histórias de seus participantes e delegados.

Como afirma François (2006, p. 9) “(...) o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial”. Apesar de não ser historiadora, há concordância de que:

A história oral, precisamente na medida em que se constitui num encontro com sujeitos da história, pode contribuir para reformular o eterno problema da pertinência social da história e também do lugar e do papel do historiador na cidade: por isso ela pode representar para a história, como disciplina, uma chance que não se deve subestimar (FRANÇOIS, 2006, p. 10).

“A história é construção”, como afirma François (2006, 13), e a partir da história oral podemos compreender como “a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórica sobre as problemáticas e os métodos estão indissociavelmente ligadas” (FRANÇOIS, 2006, 13).

O interessante em trabalhar a oralidade com os povos indígenas é que, como aponta Bergamaschi (2002), é uma prática que é própria desses atores. O contar, narrar, transmitir conselhos e conhecimentos dos mais velhos aos mais jovens é uma prática dos povos indígenas antes mesmo de habitarmos essas terras:

Abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo da comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humanas. O estudo da oralidade veio sendo ensaiado a partir da antropologia, no âmbito da pesquisa dos processos de transmissão das tradições orais, principalmente aquelas pertencentes a sociedades rurais, onde os modos de transmissão e conhecimento ainda transitam, de maneira relevante, pelos caminhos da oralidade. (LOZANO, 2006, p. 16)

A história oral é estigmatizada como de “segunda classe” e menosprezada pelos adeptos de uma tradição um tanto clássica do historicismo. Lozano defende que:

Isso é em grande parte compreensível não só porque ainda não existe um *corpus* abundante e significativo de trabalho historiográfico com base na construção e no emprego de fontes orais, mas também e é esse o motivo mais comum, por causa da natureza da matéria-prima

utilizada por esse tipo de historiador: a *oralidade* vertida em depoimentos e tradições, relatos e histórias de vida, narrações, recordações, memória e esquecimento etc., todos esses rotulados como elementos subjetivos de difícil manejo científico (LOZANO, 2006, p. 18)

Henry Rousso (2006, p. 95) afirma que “(...) a história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas das memórias (...)” e dialoga com Pollak (1989):

A fronteira do dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, p. 6)

Em tal sentido, “das feridas abertas” à imagem que é desenhada e imposta, percorremos pelo *perigo da história única* destacada por Chimamanda Adichie (2009) em uma palestra. A autora aponta que a história única é criada quando mostramos alguma coisa para um povo e repetidamente o fazemos e será o que eles se tornarão. Podemos compreendê-la como um senso comum, algo que é rotulado superficialmente, e a autora descreve sua experiência como nigeriana e iniciar em uma faculdade nos Estados Unidos. A marca, e a história única que tinham de seu continente africano reduzido a algo “exótico”, “triste”, “miserável”.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2009)

As narrativas nos permitem transcender o que já nos dizem/informam os documentos oficiais; possibilitam-nos ouvir e vivenciar um pouco do que ocorreu; permitem-nos imaginar e transportar-nos através das histórias, ao local e ao tempo do que é relatado. E, como destaca Alberti (2003, p.2), o fascinante é que nos possibilitam vivenciar as experiências do outro. Isso ocorre porque, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Optamos por utilizar as próprias falas e depoimentos de nossos entrevistados (sem ter a interferência e interpretação dos pesquisadores em seus discursos como ocorre na transcrição) por compreendermos que esse exercício possibilita um maior diálogo e aproximação com as experiências vivenciadas. Concordamos com Daniel Munduruku (2010) quando afirma que:

Lutamos para que as pessoas levem em consideração, respeitem, dediquem-se a conhecer e a compreender. Não pode haver, na sociedade ocidental, pessoas que façam tradução. Não se pode traduzir o que a gente pensa. A gente tem voz para pensar, a gente tem voz para falar, a gente tem nosso pensamento para ser levado adiante, para poder, assim, ter uma convivência mais clara e mais

respeitosa com a sociedade nacional e internacional.  
(MUNDURUKU, 2010, p. 27 – 28)

Alertamos para o que Benjamin destaca quando diz que “articular o passado historicamente não significa conhecê-lo como tal ele propriamente foi. Significa apoderar-se de uma lembrança na forma em que ela cintilou no instante do perigo.” (BENJAMIN, 1994, p. 224). De fato, destacamos ainda Guimarães Neto (2011), quando a autora enfatiza que “os relatos orais não devem ser pensados na perspectiva de restituí-los à sua totalidade (a uma totalidade prévia ou restaurada)” (GUIMARÃES NETO, 2011, p. 3). Isso porque os relatos são fragmentos de uma totalidade, recortes, e desse modo não nos permitem conhecer o passado tal como propriamente foi, como destacou Walter Benjamin.

Lucília Delgado (2003) faz uma interessante comparação do passado com um vidro estilhaçado e sua tentativa de recompô-lo. Vejamos:

O passado apresenta-se como vidro estilhaçado de um vitral antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos é desafio possível de ser enfrentado.  
(DELGADO, 2003, p. 14)

Compreendemos, assim, que mesmo sendo tão ricas as narrativas e as memórias, recompô-las totalmente ou integralmente está fora de nosso alcance, porém o que nos é permitido e possível é revisitá-las e interpretá-las e, para isso, tomamos a experiência como o eixo central desse trabalho - que obviamente não pode ser desvinculada da narrativa e da memória.

Benjamin (1994) faz em seu ensaio *Experiência e pobreza* os seguintes questionamentos: qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? O que resulta para o bárbaro a pobreza de experiência? Trazendo para o nosso contexto, complementamos: o que significa essa pobreza de experiência para nós, seres humanos?

De acordo com Benjamin, “É preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.” (BENJAMIN, 1994, p. 115). E mais, o autor ainda justifica que essa barbárie nos “impela a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, sem olhar nem para a direita, nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1994, p. 116).

Como destaca Monteiro (2008), “é fundamental construir pontes entre a utopia (futuro), os sonhos que pareciam impossíveis (passado) e a vida (presente)” (MONTEIRO, 2008, p.179). E Ricoeur (2007, p. 180) completa com: “é graças a essa dialética – ‘compreender o presente pelo passado’ e, correlativamente, ‘compreender o passado pelo presente’ – que a categoria do testemunho entra em cena na condição de rastro do passado no presente”. Desse modo, conhecemos o passado através das narrativas, das memórias, das experiências. Esse movimento de trás para frente e de frente para trás nos auxilia a pensar, a refletir, e essa reflexão nos leva a indagar, questionar e pensar alternativas. É incômodo.

Marilena Chauí afirma que “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-a da perda total” (CHAUÍ, 1995, p. 125) e, dialogando com Pinto, “a memória é esse lugar de refúgio, meio história, meio ficção, meio universo marginal, que permite a manifestação continuamente atualizada do passado” (PINTO, 1998 *apud* DELGADO, 2003, p. 15).

A respeito da memória é interessante também a análise de Theodor Adorno (1995) em seu ensaio *O que significa elaborar o passado*. O autor destaca o fato de encerrar a questão do

passado riscando o ocorrido da memória, na medida do possível. Tal análise é interessante, pois alerta que tal esquecimento é favorável para quem pratica (ou) a injustiça, “o gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça.” (ADORNO, 1995, p. 29). Tal medida é uma alternativa para tirar a culpa e o terror de quem os praticou no intuito de esquecer, de aniquilar tais ocorridos da memória, “o desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo.” (ADORNO, 1995, p. 29). Em seu outro ensaio, *Educação após Auschwitz*, Theodor Adorno (1995) segue coerentemente afirmando que não compreende como até hoje (referindo-se a seu tempo, mas obviamente, podemos manter seu espanto para os dias atuais) a “monstruosidade” e a “barbárie” ocorrida na Alemanha mereceu tão pouca atenção e afirma que: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

Lucília Delgado (2003) utiliza em seu texto de abertura da conferência do VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) uma compreensão de Todorov que tomamos emprestado para destacar a questão da memória e narrativa:

os conceitos e significados da memória são vários, pois a memória não se reduz ao ato de recordar. Revelam os fundamentos da existência, fazendo com que a experiência existencial, através da narrativa, integre-se ao cotidiano fornecendo-lhe significado e evitando, dessa forma, que a humanidade perca raízes, lastros e identidades. (DELGADO, 2003, p. 17)

História e narrativa e história e memória se alimentam, se complementam. Faz-se necessário, por essa razão, o diálogo e a intercessão entre esses dois polos e, como enfatiza Delgado (2003), além das produções de narrativas como fontes do conhecimento, a história oral é primorosa, principalmente como *fontes de saber*.

### 2.3 A CONEEI e as fontes de pesquisa/metodológicas

A I CONEEI assume uma importância muito grande frente ao atual momento, em que as políticas são elaboradas, mas - geralmente - não são executadas ou efetivadas. Destaco Gentili (2008), onde o autor refere-se à redundância do termo “efetivo” ao tratarmos de direitos jurídicos, isso porque, segundo o autor, “(...) se os direitos não são ‘efetivos’ não existem nem existirão como tais” (GENTILI, 2008, p. 107). Porém, dá-se a importância dessa adjetivação para destacar, ratificar e comparar os direitos existentes teoricamente e os que realmente são realizados.

A referida Conferência destaca-se não só pela importância em discutir e conhecer os problemas e necessidades das diversas comunidades existentes em todo território nacional, mas principalmente, por possibilitar que os indígenas assumam o papel de sujeitos e atores de suas próprias políticas.

A partir da análise de um dos documentos construídos e presente na CONEEI – o documento referente ao Estado do Rio de Janeiro, da etnia Guarani Mbyá -, surgiu o interesse em descobrir como foi realizada a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e quais as suas reais implicações.

Ao participar do III Simpósio de Cultura Corporal e Povos Indígenas & Seminário Práticas Corporais e Educação Intercultural, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso, no ano de dois mil e dez, em uma entrevista com o professor indígena Guarani

Kaiowá Leandro Escobar de Oliveira – participante da I CONEEI –, sobre a Conferência, o professor disse o seguinte: “No papel é tudo muito bonito e tudo muito bem escrito, mas já passou da hora de sairmos do papel e fazer com que as coisas aconteçam de verdade” (OLIVEIRA, 2010) <sup>11</sup>.

Conforme Macedo (2006, p. 45), “(...) é necessário construir vínculos com pessoas capazes de mediar encontros, viabilizar o acesso e trabalhar possíveis choques culturais que poderão existir nos primeiros contatos”.

É importante destacar que como instrumentos de pesquisa serão utilizadas as histórias orais, e narrativas, a fim de compreender e identificar a trajetória de construção e as possíveis lacunas – omissões - existentes entre o documento final da CONEEI e a realidade cotidiana da Escola Diferenciada Indígena.

Sobre a narrativa, Benjamin (1994) a diferencia da informação, onde:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo em que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p. 204)

Faz-se de grande relevância considerar as histórias, memórias e narrativas do movimento indígena para compreendê-las e confrontar com o que está instituído, conforme Benjamin nos convida: escovar a história a contrapelo e dar vozes aos que foram emudecidos, ou possibilitar espaços para que sejam ouvidos. Conforme solicitou Felix Rondon Adugoenau<sup>12</sup>, no último seminário sobre jogos indígenas, ocorrido em setembro de dois mil e dez na Universidade Federal do Mato Grosso: “Que os espíritos e sombras soprem ao nosso favor”.

#### **2.4.OUVINDO HISTÓRIAS, CONHECENDO EXPERÊNCIAS: a inserção em campo e “o fascínio do vivido”**

*Quem escuta uma história está em companhia do narrador;  
mesmo quem a lê partilha dessa companhia.*

*Walter Benjamin*

#### **2.5. Das angústias pré-campo**

O trabalho de campo é um universo extremamente complexo. Pode-se dizer que é praticamente um campo minado. Justifiquemos: todas<sup>13</sup> as ações do pesquisador são analisadas e podem influenciar em seu objetivo final. Desde as primeiras tentativas de contato, passando pelas entrevistas; a postura, a abordagem e inclusive a vestimenta implicam nessa relação pesquisador-pesquisado e, conseqüentemente, no desenrolar de sua investigação, como assinalam Stéphane Beaud e Florence Weber (2007).

<sup>11</sup> Citação do Professor Guarani Kaiowá Leandro Escobar de Oliveira em entrevista realizada durante o III Simpósio de Cultura Corporal e Povos Indígenas & Seminário Práticas Corporais e Educação Intercultural, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso, em setembro de 2010.

<sup>12</sup> Indígena pertencente à etnia xavante, coordenador de educação escolar indígena da SEEDUC – Cuiabá/MT.

<sup>13</sup> Tendo o conhecimento do perigo da generalização, não encontrei outra palavra apropriada para substituí-la e penso que nesse momento, a afirmação da totalidade faz sentido, pois é uma relação recíproca, onde o observado/pesquisado também observa e pesquisa – à sua maneira.

Gostaria de destacar algumas angústias do pré-campo. Acredito que um primeiro momento e, talvez, o primordial, é aquele que vários autores como Macedo (2010), Favret-Saada (2005), Da Matta (1974), Beaud & Weber (2007) sinalizam, que se refere à aproximação com a sua pesquisa, ou seja, o interesse que o pesquisador tem naquilo que ele investiga. É um ponto fundamental, uma vez que precisamos estar comprometidos e envolvidos com o que nos propomos a investigar, caso contrário, a possibilidade de futuras frustrações ou desistência é muito maior, já que temos conhecimento do quão complexo, difícil e por muitas vezes solitário é o trabalho de campo.

Carlos Ferraço (2003), em seu texto conta-nos sua experiência enquanto professor e sua relação com a investigação de doutorado, utilizando como inspiração alguns versos da música “Caçador de mim” de Milton Nascimento, com o intuito de buscar identificar algo que lhe atrai. O autor destaca como a sua subjetividade e interesses pessoais refletiram e perpetuaram-se para as suas investigações. Os trechos *Por tanto amor/Por tanta emoção/ A vida me fez assim/ Doce ou atroz/ Manso ou feroz/ Eu caçador de mim* iniciam seu texto e podem fazer-nos refletir também sobre a influência de nossas subjetividades em nossas investigações.

Gilberto Velho (2004) destaca que “*por-se no lugar do outro* e de captar vivências e experiências particulares” de um aprofundamento que dificilmente pode ser delimitado por tempo trata-se de um problema complexo uma vez que envolve questões referentes à *distância social* e *distância psicológica*. O autor dialoga com a afirmação de Da Matta (1974) de transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico”, destacando que “o fato de dois indivíduos pertencerem a mesma sociedade não significa que estejam mais próximos que se fossem de sociedades diferentes, porém aproximados por preferência, gostos, idiosincrasia” (VELHO, 2004: p. 3) e questionando a distinção sócio-cultural psicológica. Aproveitando as reflexões de Gilberto Velho que observa a distância psicológica, podemos destacar nessa vertente da psicologia, mas precisamente da psicanálise, Georges Devereux (1977), que exemplifica em *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* alguns casos da pesquisa participante, fazendo análises dos aspectos psicológicos.

O “construir elos”, como destaca Macedo (2010), com seus interlocutores é outro ponto importante na pesquisa de campo. Berreman (1975) destaca que:

O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de seu trabalho. Entre si, e etnógrafo e seus sujeitos são, simultaneamente, atores e público. Têm que julgar os motivos e demais atributos de uns e do outro com base em contato breve, mas intenso, e em seguida, decidir que definição de si mesmos e da situação circundante, desejam projetar; o que relevarão e o que ocultarão, e como será melhor fazê-lo. Cada um tentará dar ao outro a impressão que melhor serve aos seus interesses, tal como os vê. (BERREMAN, 1977, p. 141, *grifos nossos*)

Seguindo esta linha de raciocínio, Macedo (2009) afirma que:

a consolidação da experiência vivida em campo se dá a partir da construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos das investigações. Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de

vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado. (MACEDO, 2009, p. 133)

Na primeira vez em que fui a campo, ainda como bolsista de Iniciação Científica<sup>14</sup>, lembrei de um livro, indicado pelo meu orientador, ao qual ainda não havia tido acesso: *A chegada do estranho* de José de Souza Martins. Apesar de ainda não tê-lo lido o título instiga-me bastante e sempre que me deparo com uma situação do novo, de um novo campo de pesquisa, coloco-me como a “estranha” e tento refletir e imaginar as implicações e reações que a minha chegada causa enquanto alheia ao campo. Acredito que uma das tarefas – e angustiantes, ao meu ver – do pesquisador é tentar “romper” com essa linha de distância e estranhamento, e por isso a necessidade de construir elos e vínculos com seus sujeitos para, como destacou Berreman (1977), poder ter acesso a determinados dados e informações.

Ainda sobre a relação pesquisador/ pesquisado destaco algumas questões. Devereux (1977) atenta para a questão de gênero do pesquisador e afirma que, em alguns casos, podem-se obter melhores informações com o sexo oposto, ou seja, pesquisador com interlocutora ou vice e versa. Outro assunto destacado pelo autor é a postura do pesquisador. O cuidado que devemos ter enquanto pesquisadores com nossas condutas em campo.

A veces, la continecia de los trabajadores de campo suscita dudas, si no acerca de su sexo, al menos acerca de su virilidad o femineidad. Esto puede falsear la posición Del investigador en aquellos grupos donde la actividad sexual es determinante importante de la categoria de un individuo (DEVEREUX, 1977, p. 145).

Outra angústia em relação à pesquisa de campo refere-se aos dados obtidos na investigação. Berreman (1977, p. 142) enfatiza: “Dever-se-ia supor que a integridade do etnógrafo, enquanto cientista garantirá a natureza confidencial de suas descobertas acerca dos indivíduos que estuda.” Por vezes penso sobre a questão do *bom senso* do pesquisador em distinguir o que é possível interpretar como dados/ informações ou como uma “invasão” e até uma possível falta de respeito com os interlocutores. O que acredito ser importante para não correremos o risco de sermos “invasivos” e não expor nossos interlocutores a situações constrangedoras e desagradáveis, é o *bom senso* do pesquisador.

## 2.6. A inserção no trabalho de campo: o primeiro contato

Rompendo com as “sugestões” de Beaud & Weber (2007) do *Guia para pesquisa de campo*, o meu primeiro contato e abordagem para uma entrevista foi a utilização do correio eletrônico. Recebi a programação do II Fórum Internacional da Temática Indígena e observei que Gersem Baniwa Luciano estaria no primeiro dia do evento. Gersem é um indígena da etnia Baniwa com graduação em filosofia, mestrado e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). A característica que torna Gersem o meu principal interlocutor é o fato de ser um dos Conselheiros de Educação e ter participado da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, meu objeto de pesquisa. Outro fator importante é que Gersem foi um dos organizadores da referida conferência e ocupa um espaço duplo, tanto de conselheiro do Ministério da Educação (MEC), quanto de professor indígena. A minha primeira reação foi comprar a passagem para Pelotas – cidade onde seria realizado o evento – e mandar um e-mail contando brevemente minha pesquisa e solicitando um tempo

<sup>14</sup> Particpei durante um ano e meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRRJ) que tem o intuito de iniciar o graduando nas pesquisas científicas.

para conversarmos. Anteriormente a isso, já havia mandado um e-mail para ele perguntado sobre os contatos dos delegados/representantes<sup>15</sup> que participaram da I CONEEI – sem sucesso, diga-se de passagem. Posteriormente, recebi a confirmação de que ele estaria nos dois primeiros dias do evento e que era só procurá-lo e marcaríamos hora para conversarmos. A primeira vez que vi e ouvi Gersem Luciano Baniwa foi no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2009. Procurei algumas fotos na internet para tentar reconhecê-lo entre as pessoas que estariam participando do evento.

O roteiro de entrevista foi elaborado no trajeto Porto Alegre – Pelotas, onde seguimos de ônibus em uma viagem de aproximadamente três horas e quarenta minutos. Aproveitei o tempo para redigir um roteiro, tentar me apropriar de algumas questões, pesquisar a trajetória acadêmica e profissional de Gersem e procurar fotos do meu interlocutor na internet pois teria que procurá-lo.

Confesso que estava ansiosa e nervosa ao mesmo tempo. Elaborei um roteiro com mais ou menos dez perguntas. A empreitada era muito nova e foi uma surpresa, pois pretendia “ir a campo” após a etapa da qualificação da pesquisa, e aguardar as colocações e sugestões da banca antes de iniciar o processo. Entrevistá-lo não estava em meus planos, mas não poderia desperdiçar tal oportunidade.

Gersem iria participar da última mesa-redonda do primeiro dia, *Antropologia, Arqueologia, História e Educação Ameríndia: epistemes em conexão*, por isso fiquei bem atenta durante todo o dia tentando reconhecê-lo. E, à medida que ia entardecendo, eu ficava mais nervosa. Seria a minha primeira entrevista e pensava em várias questões. Como abordá-lo? Como me apresentar? Como conduzir a entrevista?

Não conseguia localizá-lo/reconhecê-lo e uma amiga que também estava participando do evento comentou que ele já estava lá. Perguntei a algumas pessoas da organização se sabiam quem ele era e onde poderia localizá-lo, mas sem muito sucesso.

Algum tempo depois, faltando aproximadamente vinte minutos para a última mesa – a qual Gersem iria participar -, avistei uma pessoa que poderia ser o meu entrevistado. Segui em direção ao “possível Gersem” e sentei na cadeira vazia ao lado. Ele estava lendo a programação. Com um jeito meio desengonçado, perguntei: Gersem? Ele levantou a cabeça, olhou para o lado e deu um sorriso afirmando que sim com o balançar da cabeça pra cima e pra baixo. Apresentei-me e lembrei-o que enviei um e-mail falando sobre uma investigação de mestrado e que gostaria de conversar com ele sobre a CONEEI. Peguei meu caderno de campo e li para meu interlocutor as questões centrais que gostaria de discutir. Ele marcou um horário comigo no dia seguinte e lembrou-se da lista com os contatos dos delegados da CONEEI, solicitando que o cobrasse no nosso encontro.

Acredito que o fato do meu interlocutor ser antropólogo facilitou a abordagem e o “primeiro contato”. A utilização do gravador era outra questão: usar ou não usar? Sem dúvida seria a melhor opção já que não tenho a prática de fazer anotações com rapidez, mas o gravador pode proporcionar também certo desconforto durante a entrevista.

Após definirmos o horário de nossa conversa, Gersem falou:

- Vamos levar uma hora mais ou menos para responder essas questões e você vai gravar né? É melhor do que ficar anotando correndo e isso acaba demorando mais.

No dia de nossa entrevista, marcamos um horário entre a mesa redonda da tarde e a outra da noite, das 17 às 19 hs. Após o término da mesa redonda da tarde tentei localizá-lo, mas o auditório estava cheio e não consegui. Uma hora depois do combinado consegui

<sup>15</sup> Para contextualizar brevemente, a CONEEI foi dividida em três etapas: local, regional e nacional. Em todas as etapas os participantes redigiram um documento com suas propostas e dificuldades e encaminhava para a etapa seguinte, sugerindo algumas pessoas para assumir a posição de representantes ou delegados, como costumam ser chamados.

encontrá-lo. Cheguei a cogitar a possibilidade dele não aparecer pois muitos professores estavam marcando entrevistas com ele, e a agenda para aquele dia estava bem comprometida. O evento ocorreu na Faculdade de Direito na Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e já passavam das 18 hs, o horário em que se iniciavam as aulas da parte da noite. As salas estavam todas lotadas e o auditório onde ocorreriam as mesas e palestras estava com muito falatório, o que tornaria difícil a compreensão futura no momento da transcrição. Conversei com a organização do evento e conseguimos, com o diretor da faculdade de Direito, uma autorização para que ficássemos em uma sala pequena no primeiro andar do prédio, ao lado da portaria. Era, na verdade, uma copa com uma mesa e cadeiras na lateral direita e, na parte esquerda, um fogão, uma pia e um pequeno armário de ferro. Não eram muitas as opções de espaço para entrevistá-lo, mas a copa acabou sendo a melhor opção, pois, por ser pequena e ter janela e porta, conseguíamos abafar o som exterior e o tom da voz ficou com uma boa projeção. Fiz um teste com o gravador e liguei. Para não correr o risco de perder nenhum material ou ter uma gravação ruim, consegui três gravadores e utilizei os três por precaução.

Iniciamos a entrevista. Mesmo utilizando o gravador, escrevia algumas anotações no caderno de campo tentando “resgatar” algumas questões e anotando os pontos que considerava mais importantes. Depois de um tempo, percebi que minhas anotações incomodavam um pouco, pois ele respondia e tentava ler o que eu anotava. Não sei se por medo de eu “distorcer” o que ele dizia, ou apenas para conferir o que eu estava escrevendo. Acho que a minha necessidade de anotar também estava ligada ao medo de perder aquele momento, caso os três gravadores falhassem. Deixei o excesso de precaução de lado e optei por não anotar mais, e conduzir a entrevista olho no olho. Acredito que depois dessa decisão, Gersem se sentiu mais confortável e conseguimos prosseguir melhor com a entrevista. Ao final, após quase uma hora de conversa, depois de ele responder à última questão, disse-lhe que acabamos e de forma mais descontraída ele respondeu: “Mas já?”.

Espaços como Fóruns, Encontros, Simpósios, Congressos e afins são importantes locais para conseguir e construir contatos e relações com possíveis interlocutores. Nesse mesmo Fórum conheci o Sejuja, Assessor de Educação Escolar Indígena do Rio Grande do Sul, um indígena da etnia *Kaingang*. Conversei com ele brevemente sobre minha pesquisa e trocamos contatos. A partir dos diálogos com o Sejuja começamos a escrever um trabalho sobre acesso e permanência indígena do ensino superior que foi apresentado em Curitiba no III Congresso de Cultura e Educação para Integração da América Latina – III CEPIAL – no mês de julho.

A partir da lista com os mais de oitocentos contatos dos delegados/representantes da CONEEI que Gersem Baniwa me passou, selecionei os que pertencem à região Sul, e perguntei ao Sejuja se ele conhecia algum deles. Recebi uma resposta positiva, e no início do mês de julho iniciei a segunda etapa da pesquisa de campo - entrevista com os delegados e comunidades que participaram da CONEEI - em Porto Alegre.

## **2.7. Entrevistas com as lideranças: narrando o processo**

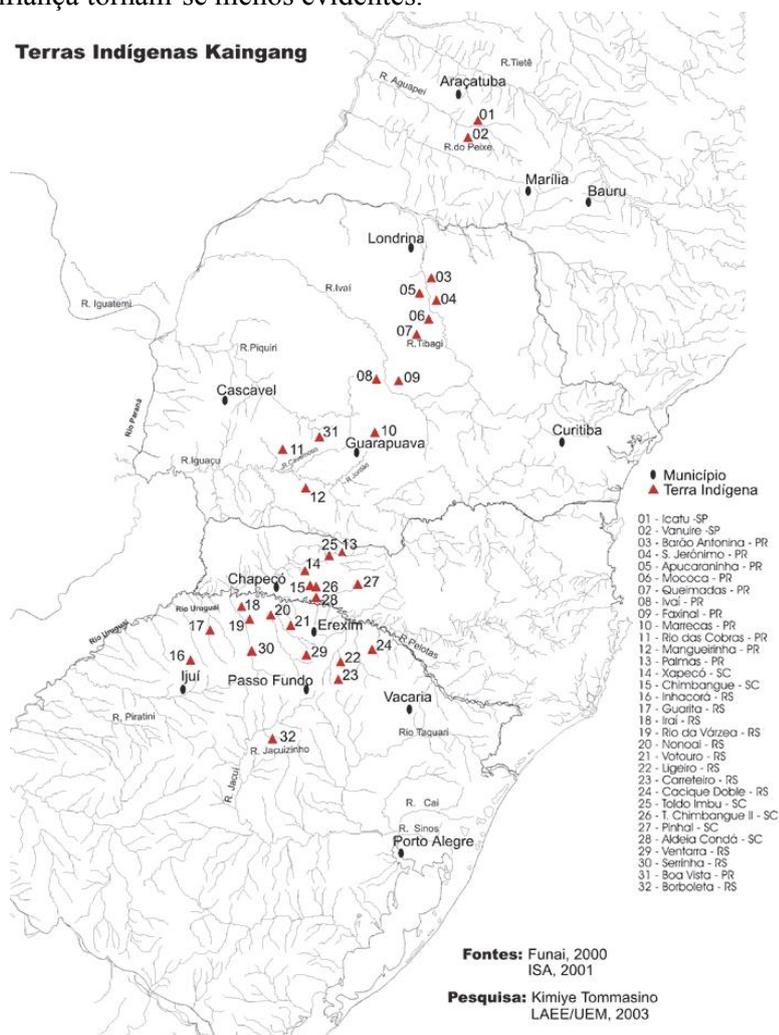
O recorte da pesquisa teve como base o Decreto 6.861/2009 que criou os Territórios Etnoeducacionais. Seguindo o mesmo modelo de territorialização utilizado na CONEEI, centramos nossos estudos na região Sul (Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul). A opção por esse recorte foi feita porque ele manteria a estrutura da organização da conferência e a política dos Territórios Etnoeducacionais, além de termos um interlocutor indígena que trabalha na Assessoria de Educação Escolar Indígena no Rio Grande do Sul, o que nos facilitou o contato com as lideranças. A pesquisa de campo foi realizada no mês de julho de 2012 nos estados Rio Grande do Sul e Paraná, totalizando sete entrevistas, sendo seis indígenas (um Baniwa, um Guarani e quatro Kaingang) e um não indígena (a funcionária

da Secretaria Estadual de Educação – PR). Nessa segunda etapa da pesquisa de campo, percorremos no total quatro Terras Indígenas (Nonoai, Votouro, Serrinha e São Leopoldo), três cidades (Porto Alegre, Nonoai, Curitiba) e dois estados (Rio Grande do Sul e Paraná).

Uma grande preocupação em relação à pesquisa era como localizar os delegados/lideranças que participaram da conferência, pois no site oficial da CONEEI era disponibilizada apenas a lista dos ouvintes. Após a primeira entrevista, com um dos organizadores, o Prof. Gersem Baniwa, conseguimos a lista com os contatos de todos os delegados que participaram da CONEEI.

Apesar de a lista ter sido um grande direcionamento para o recorte da pesquisa, não obtivemos sucesso nos contatos realizados (em um primeiro momento, através do correio eletrônico e posteriormente, por telefone). Do total de cinquenta e quatro delegados da região Sul, conseguimos contato prévio à pesquisa de campo apenas com dois delegados (um indígena e um não indígena).

O interlocutor auxiliou muito, nesse sentido, por conhecer as lideranças e nos colocar em contato com elas. A dificuldade em localizar os indígenas foi muito grande pois eles não respondiam aos e-mails e, em muitos casos, o número já não era mais o mesmo. Outro ponto positivo do interlocutor foi o elo construído entre o pesquisador e o pesquisado, pois narrar um momento vivido e a sua trajetória para um estranho é um tanto quanto desconfortável, mas sendo o pesquisador apresentado por um conhecido, a figura é modificada e o receio e a desconfiança tornam-se menos evidentes.

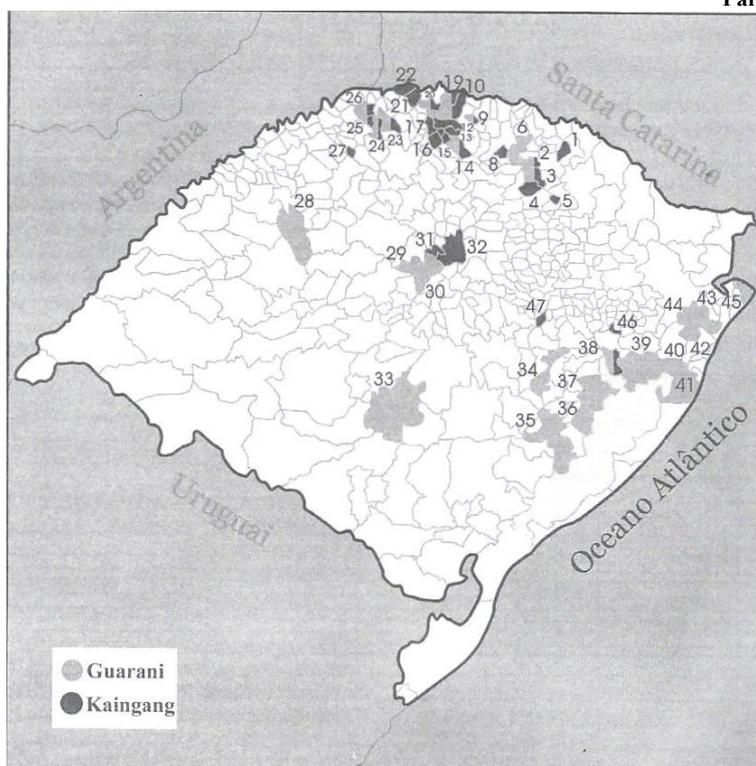


**Ilustração 2: Localização das T.I Kaingang do Rio Grande do Sul (exceto T. I. São Leopoldo)**

**Rio de Janeiro, 6 de julho de 2012.**

Na sexta-feira, 6 de julho de 2012, iniciei a tentativa de contato com os delegados da CONEEI a partir da lista de contatos que o Prof. Gersém Baniwa me passou. Optei por fazer o recorte com a região Sul dos territórios etnoeducacionais (Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo<sup>16</sup>) por ter conhecido, no evento em Pelotas, um kaingang que trabalha na SEEDUC/RS e poderia facilitar o meu contato com os participantes. Liguei para os do Rio Grande do Sul, mas só consegui conversar com Joel (Guarani de Mato Seco, município de Getúlio Vargas) e com um indigenista. Expliquei para o Joel que iria par Porto Alegre no dia 8 de julho e ficaria até o dia 14 e gostaria de conversar com ele sobre a I CONEEI. Joel me informou que haveria uma reunião do Núcleo de Educação Indígena Guarani em Porto Alegre nos dias 9 e 10 de julho (segunda e terça feira). Marquei com Sandro<sup>17</sup> uma conversa no município de Montenegro, onde ele teria uma reunião, na sexta feira, dia 13 de julho.

Parte do diário de campo da autora



<sup>16</sup> O recorte da pesquisa para a região sul, também foi pensada numa perspectiva estratégica de locomoção e possíveis interlocutores. No Rio de Janeiro, por exemplo, nosso intuito era entrevistar um Guarani Mbyá, de Angra dos Reis, o professor Algemiro da Silva (que também é aluno da UFRRJ, do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEC) que foi delegado do Rio de Janeiro junto com o Tônico Benites (que está cursando o doutorado no Museu Nacional/UFRJ). Não conseguimos entrevistá-los por dificuldade em ajustar as agendas. No caso do Tônico Benites porque na época ele estava no Mato Grosso do Sul, em sua cidade de origem, apoiando os Kaiowá na luta pelas suas terras, e no caso do professor Algemiro, apesar de estarmos na mesma instituição, não conseguimos conversar por alguns motivos pessoais do professor.

<sup>17</sup> Apesar de ter conseguido marcar uma entrevista com o Sandro, não nos encontramos pois tivemos que remarcar a data programada anteriormente e no dia da possível entrevista eu ainda estaria em Nonoi/RS.

### Ilustração 3: Mapa dos municípios com Terras Indígenas RS

|    | Município             | Terra Indígena       | Etnia    | Escola  |
|----|-----------------------|----------------------|----------|---|
| 1  | Cacique Doble         | Cacique Doble        | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Faustino Ferreira Doble    |
| 2  | Charrua               | Ligeiro              | Guarani  |   |
|    |                       |                      | Kaingang | E. E. de Ens. Médio Fág Mág                             |
| 3  | Tapejara              | Carreteiro           | Guarani  |   |
| 4  | Água Santa            |                      | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Almeirão Domingues Nunes   |
| 5  | Muliterno             | Monte Caseiros       | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Monte Caseiros             |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de de Ens. Fund. Retánh Leopoldino       |
| 6  | Getúlio Vargas        | Mato Preto           | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Karai Okenda               |
| 8  | Erebango              | Ventarra             | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Kãhrãnrãn Fã Luis Oliveira |
| 9  | Benjamin Constant     | Guabiroba            | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Toldo Guarani              |
|    |                       | Votouro              | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Toldo Coroado              |
|    |                       |                      |          | E. E. indígena de Ens. Fund. Maria da Silva             |
| 10 | Nonoai                | Nonoai               | Guarani  |   |
|    |                       |                      | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Joaquim Gaten Casemiro     |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Santa Tekavita             |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Cacique Nonoai             |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Kóg unh Si                 |
| 11 | Gramado dos Loureiros | Nonoai               | Guarani  |   |
|    |                       |                      | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Pêró Ga                    |
| 12 | Trindade do Sul       | Nonoai/Rio da Vársea | Kaingang |   |
| 13 | Três Palmeiras        | Serrinha             | Kaingang | E. Municipal de Ens. Fund. Floriano Peixoto             |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Monteiro Lobato            |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Santa Cecília              |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Castelo Branco             |
|    |                       |                      |          | E. Municipal de Ens. Fund. De Alberto Pasqualini        |
| 14 | Ronda Alta            | Serrinha             | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Fág Kavá                   |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Luis Kónhko                |
| 15 | Engenho Velho         | Serrinha             | Kaingang | E. Municipal de Ens. Fund. Oswaldo Aranha               |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de End. Fund. Marechal Rondon            |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Niré                       |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Visconde de Porto Alegre   |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. João Maria Segtá           |
| 16 | Constantina           | Serrinha             | Kaingang | E. E. de Ens. Fund. Tãheve Kregso                       |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Kavig                      |
| 17 | Liberato Salzano      | Nonoai/Rio da Vársea | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Francisco Kajeró           |
| 19 | Rio dos Índios        | Nonoai               | Guarani  |   |
|    |                       |                      | Kaingang | E. E. Indígena. Séries Iniciais e Ens. Fund. Fãty       |
| 20 | Planalto              | Nonoai               | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. M'Baraka Miri              |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena Guarani de Ens. Fund. Joaquim Mariano    |
|    |                       |                      | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Jag Mag                    |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Goj Ror                    |
|    |                       |                      |          | E. E. Indígena Kaingang de Ens. Fund. Cacique Sygre     |
| 21 | Irai                  | Kaingang de          | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Nãn Ga                     |

|    |                        |                       |          |   |
|----|------------------------|-----------------------|----------|---|
|    |                        | Irai                  |          |   |
| 22 | Vicente Dutra          | Rio dos índios        | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Rio dos índios               |
| 23 | Eral Seco              | Guarita               | Guarani  |   |
|    |                        |                       | Kaingang |   |
| 24 | Redentora              | Guarita               | Guarani  | E. E. Indígena Cacique Natalício                          |
|    |                        |                       | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Antônio Kasin Mig            |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Rosalino Claudino            |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Cacique Anastácio Fongue     |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Fun Katiu Gria               |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Coronel Geraldino Mineiro    |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Davi Rijo Fernandes          |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Toldo Campinas               |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Herculano Joaquim            |
| 25 | Miraguaí               | Guarita               | Guarani  |   |
|    |                        |                       | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Pontão de Buenos             |
| 26 | Tenente Portela        | Guarita               | Guarani  |   |
|    |                        |                       | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Mukej                        |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Bento Pe Góg                 |
|    |                        |                       |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Gomerindo Jêthê Tenh Ribeiro |
| 27 | São Valério do Sul     | Inhacorá              | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Marechal Cândido Rondon      |
| 28 | São Miguel das Missões | Inhacapetu,           | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Igeneo Romeo Ko'êju          |
| 29 | Salto do Jacuí         | Salta Grande do Jacuí | Guarani  |   |
| 30 | Estrela Velha          | Estrela Velha         | Guarani  | E. E. da Reserva de Estrela Velha                         |
| 31 | Campos Borges          | Borboleta             | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Almerinda de Mell            |
| 32 | Espumoso               | Borboleta             | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Euclides Kliemam             |
| 33 | Caçapava do Sul        | Iraúá                 | Guarani  |   |
| 34 | São Jerônimo           | São Jerônimo          | Guarani  |   |
| 35 | Camaquã                | Pacheca               | Guarani  |   |
|    |                        | Água Grande           |          |   |
| 36 | Tapes                  | Tapes                 | Guarani  |   |
| 37 | Barra do Ribeiro       | Cochilha do Sul       | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Teko'a Porá                  |
|    |                        | Passo Grande          |          |   |
| 38 | Porto Alegre           | Lomba do Pinheiro     | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Fag Nhin                     |
|    |                        |                       | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Anhentegua                   |
|    |                        | Morro do Osso         | Kaingang | E. E. Indígena de Ens. Fund. Tope Pan                     |
|    |                        | Lami                  | Guarani  |   |
| 39 | Viamão                 | Estiva                | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Karai Nhe'e Katu             |
|    |                        | Canta Galo            |          | E. E. Indígena de Ens. Fund. Karai Arandu                 |
|    |                        | Itapuã                |          |   |
| 40 | Capivari do Sul        | Capivari              | Guarani  |   |
| 41 | Palmares do Sul        | Granja Vargas         | Guarani  |   |
| 42 | Caraá                  | Varzinha              | Guarani  |   |
| 43 | Maquine                | Guarani Barro do Ouro | Guarani  |   |
| 44 | Riozinho               | Riozinho              | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Ita Poty                     |
| 45 | Torres                 | Fiqueirinha           | Guarani  | E. E. Indígena de Ens. Fund. Guapo'i Porá                 |
| 46 | São Lourenço           | São Leopoldo          | Kaingang | Vinculada – E. E. Mario Quintana                          |

**Fonte:** DIAS, Fabiele Pacheco. Mapa dos municípios com Terras Indígenas no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHII, M. A. (org) **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

As histórias orais e narrativas foram reveladas através das entrevistas com as lideranças. Ao contrário da primeira entrevista com o Gersem Baniwa, nessa segunda etapa da pesquisa de campo não foi utilizado um roteiro de perguntas já estabelecido, no intuito de facilitar a entrevista com nossos interlocutores.

Após apresentar a pesquisa e os objetivos destacávamos que o nosso interesse era conhecer as histórias da conferência e conversar sobre a mesma, pois sentíamos certa tensão ao tratar do tema e, à medida que apresentamos a ideia e conduzimos a entrevista sem pré-estabelecer perguntas, o entrevistado se sentia mais a vontade e a partir daí era possível conhecer as histórias.

É importante destacar, porém, que não ter questões pré-estabelecidas é diferente de não ter planejamento prévio. Sabíamos exatamente os nossos objetivos de pesquisa e o que gostaríamos de conhecer. Mas compreendemos que nesse momento as perguntas fechadas e pré-estabelecidas dificultariam o desenrolar das entrevistas, pois cada interlocutor tem sua história e sua vivência da conferência, pois, como destaca Alberti, (2004: p. 77) “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido”.

Além do Sejuja, outro interlocutor foi fundamental para a pesquisa de campo: o Adolar, um funcionário da FUNAI que também tem uma boa relação e contato com os indígenas entrevistados e reside na cidade de Nonoai, próximo as Terras Indígenas visitadas.

#### **Nonoai, 10 de julho de 2012.**

O meu interlocutor indígena me passou o contato do Coordenador da FUNAI das áreas de Nonoai, Votouro e Serrinha. Encontrei com o Coordenador Adolar Fiorini pela manhã. Fomos ao escritório da FUNAI ligar para a Andila Kaingang (Serrinha), Emir (Nonoai) e Nilson (Votouro). Depois de muitos telefonemas, pois a maioria dos que eu tinha na lista já eram outros, conseguimos localizá-los e agendar uma visita. O primeiro seria o Nilson, em Votouro. Andila pela manhã e Emir a tarde, às 16:30, após o expediente de aula dele.

**Parte do diário de campo da autora**

As entrevistas foram riquíssimas, e conhecer a realidade daquela região a partir dos indígenas e não mais de artigos ou livros foi uma vivência fascinante, pois além de conhecer as histórias por suas próprias vozes, as narrativas eram embebidas também de outros fatores que enriqueciam ainda mais, como a entonação da voz por vezes suave, outras mais agudas e enfáticas, as expressões tanto faciais (o enrugamento da testa, um sorriso nos lábios ao lembrar algum episódio ou o riso de nervosismo ou ironia) quanto corporais, um bater com um pé, ou mexer com as mãos demonstrando nervosismo, o que era uma espécie de “termômetro” para a condução da entrevista.

#### **Nonoai, 11 de julho de 2012.**

Saí do Bertuol Hotel às 07:30 da manhã para seguir para a Serrinha, onde entrevistaria a Andila. Como o Adolar – coordenador da FUNAI – tinha que resolver alguns problemas na Serrinha também, passamos antes no escritório da FUNAI para pegar os papéis que ele precisava. Chegamos à Serrinha por volta de 10 horas da manhã. O Adolar me deixou na casa

da Andila e disse que mais tarde me buscaria, apresentou-me a ela e foi embora. Andila é kaingang e tem uma extensa bagagem na área da educação. Sentamos a uma mesa de madeira na cozinha. A casa, ao contrário do que alguns imaginariam, não era uma oca. Era uma casa de concreto e a porta que entrei dava acesso à cozinha, onde ficamos. Sentei e me apresentei formalmente, dizendo o que era a minha pesquisa. Andila sentou-se também e começou a falar do movimento indígena na época dos anos 70 e de sua formação enquanto professora, contou como ingressou na carreira docente. Não estava gravando, mas também não queria interrompe-la para solicitar a filmagem. Até que, em um determinado ponto, pedi desculpas e perguntei se poderia filmar e gravar. Ela disse que sim, mas que gostaria de “ajeitar o cabelo antes”. Arrumou o coque e continuou contando a sua história. Perguntou o que eu queria saber e daí afirmou a necessidade de voltar lá no passado, na década de 70 para que compreendemos o agora, fiz que sim com a cabeça prosseguindo a informação. A entrevista na verdade era mais uma conversa. Eu procurava prestar atenção em cada detalhe e em muitos momentos me senti felizada de poder conversar com uma pessoa tão inteligente, influente e com uma belíssima bagagem na educação indígena.

Parte do diário de campo da autora

### Porto Alegre, 13 de julho de 2012.

Para entrevistar o Dorvalino, peguei um mapa, algumas informações da internet e parti do centro de Porto Alegre para São Leopoldo. Fiz o trajeto de trem e ônibus, demorei aproximadamente 2 horas. A Terra Indígena é de fácil acesso. O ônibus me deixou no “pé de um morro”, subi uma ladeira, e no caminho pedi informação em um bar. Estava bem próximo, era “só virar a direita e caminhar mais um pouquinho”, me informou o comerciante. Caminhando segundo as orientações, vi umas estruturas de madeira com palha e identifiquei a Terra Indígena. Entrei timidamente. Naquele momento era uma estranha e uma “invasora”, não fui convidada para estar lá. Logo que entramos em ambos os lados (direito e esquerdo) podíamos ver construções, casas de concreto. Caminhei e encontrei uma espécie de oca grande com barulho e crianças dentro e fora e próximos ao local estavam uma senhora e um homem. Aproximei-me, me apresentei e disse que estava procurando o Dorvalino. Por sorte, o homem era o Dorvalino. Expliquei que tentei ligar mas não consegui falar com ele e que consegui localizá-lo graças ao João Fortes, que trabalha na SEEDUC/RS. Dorvalino me disse que o sinal na aldeia era muito ruim e por isso não consegui localizá-lo. Fui para a TI São Leopoldo na sorte, pois não conhecia o local e não tinha nenhuma referência ou interlocutor por lá, mas fui muito bem recebida.

Parte do diário de campo da autora

## 2.8.O fascínio do vivido: algumas reflexões

Encerro com algumas reflexões a partir da inserção no campo de pesquisa. Roberto DaMatta (1974) destaca que existem, assim como nos “ritos de passagem”, três fases fundamentais das etapas da pesquisa. A primeira é o que o autor denomina por “uso e abuso da cabeça”, ou seja, a fase *teórico-intelectual*. A segunda fase é a que pode ser denominada de *período prático*, a mudança das teorias aos “problemas mais banalmente concretos”. E a última, *pessoal ou existencial*, onde não há mais separações explícitas entre as etapas da formação científica ou acadêmica, refere-se ao campo da reflexão, ou como denomina o autor,

“o plano existencial da pesquisa em Etnologia fala mais das lições que devo extrair do meu próprio caso” (DA MATTA, 1977, p. 151).

Em relação às lições extraídas do meu próprio caso, adoto as palavras de Macedo (2010, p. 11): “a ação humana não é tão constatável, previsível, tão determinada em seu desenrolar”. Mesmo com todos os esforços de tentar “controlar” e determinar os passos e os rumos que a pesquisa tomará, muitas vezes somos surpreendidos pelo imprevisto – como no meu caso, em que a pesquisa atropelou e precedeu a qualificação.

Destaco também as implicações das angústias causadas pelo pré-campo. A partir dos medos e das inseguranças pude refletir sobre experiências anteriores e buscar outras possibilidades, outros recursos, como a aproximação com os interlocutores, por exemplo. Destaco aproximação no sentido de romper o estranhamento (ou ao menos tentar, sabemos que nem sempre isso é possível), possibilitar diálogos a partir dessa aproximação com os interlocutores, assim como construir elos e redes de contatos, tornar-se confiável. Macedo (2009) destaca que:

duas posturas básicas do trabalho etnográfico: o estranhamento e a familiaridade com o objeto da investigação. É através do estranhamento que o investigador problematiza seu tema de estudo na relação com indivíduos, grupos sociais e contextos de pesquisa. À medida que consegue romper com o senso comum que induz os padrões culturais de um modo de vida, o investigador produz condições para a interpretação crítica do seu objeto de estudo à luz de teorias e sistemas de análises produzidos pelas tradições de pensamento em que sua pesquisa está situada. Estranhar é ver de forma diferente aquilo que os indivíduos que participam da investigação vêem como o mesmo, é também criar instabilidade semântica e epistemológica para as significações compartilhadas sobre um determinado contexto cultural (MACEDO, 2009, p. 134).

A tentativa de romper o estranhamento e o “intruso desconhecido” foi realizada a partir de um ponto em comum, como o caso do interlocutor Sejuja (nome de batismo indígena) e o Adolar (Coordenador técnico da FUNAI – Nonoai/RS). Sejuja é licenciando em História pela UFRGS e trabalha na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, como assessor da divisão indígena. Propus um trabalho em conjunto sobre um tema que é de interesse dele também, a questão do acesso e permanência indígena no ensino superior, para submetermos para o III Congresso de Cultura e Educação para Integração da América Latina (III CEPIAL). Apesar da distância, conseguimos redigir o trabalho, que foi aprovado, através de uma ferramenta de bate papo na rede social *Facebook* e com troca de e-mails que proporcionaram rotatividade e diálogo do nosso texto até a sua finalização. É importante e interessante explorar todas as possíveis oportunidades de interação. Acredito que a partir dos diálogos, e de um interesse em comum do aprendizado, ele em falar e eu em ouvir, foi possível começar a quebrar a barreira do estranhamento e iniciar um novo processo: o de interlocutor.

O outro interlocutor, o coordenador da FUNAI Adolar, ocorreu através do Sejuja.

A partir do tornar-se confiável, o interlocutor sente-se a vontade para conversar, discutir e possivelmente, apresentar outros interlocutores, outras pessoas que possam contribuir e formar uma rede de interlocutores. O que aconteceu comigo a partir da aproximação com o Sejuja, que me apresentou a outros indígenas e assim sucessivamente até que percebi que tinha construído uma rede de interlocutores/colaboradores.

Uma última reflexão que considero relevante destacar nesse momento refere-se à realização das entrevistas. Como narrado nas páginas anteriores desse texto, a minha primeira

entrevista em relação à investigação de mestrado foi com o Professor Gersem Baniwa e optei por utilizar um roteiro de entrevista para não esquecer de algumas questões.

Posterior à inserção no trabalho de campo, em entrevistas realizadas com indígenas e não-indígenas no Sul do Brasil (mais especificadamente nos estados do Rio Grande do Sul e Curitiba), escolhi não levar um roteiro pronto para tentar encaminhar a entrevista de modo mais agradável e sem o risco do interlocutor pensar que poderia responder algo de modo equivocado, ou se sentir desconfortável. Após o processo de agendamento das entrevistas, e depois de apresentar minha pesquisa para o interlocutor, explicava de modo claro e objetivo, antes de iniciar a entrevista, os meus objetivos e explicitava que o interessante era o relato, as memórias e as narrativas do sujeito com a conferência e que iríamos conversar nesse tempo agendado. Apesar de solicitar filmar as entrevistas, pois pretendo trabalhar com vídeos e devolvê-los para os participantes, pude perceber que as entrevistas fluíram de maneira bem mais confortável e agradável que a primeira, realizada com o apoio de um roteiro. Seguiu na verdade, como uma conversa, um relato, e eu procurava prestar atenção em cada detalhe evitando anotar desesperada as falas (como ocorreu na entrevista com o Gersem). Optei por olhar nos olhos e interagir e, desse modo, foi muito proveitoso e interessante, percebi que os entrevistados também se sentiram menos defensivos, sentiam-se mais livres, pois iriam “contar suas histórias”, partir das suas próprias experiências.

O interessante é que se sentiram tão confortáveis que não questionaram ou negaram assinar os dois termos de compromisso (um referente à utilização das entrevistas e outro de ceder e autorizar a publicação de trabalhos sem fins lucrativos, dos materiais obtidos como relatos, fotos, vídeos, por esse motivo não utilizamos nomes fictícios) que solicitei após as entrevistas. Sem dúvida, refletir sobre a minha primeira experiência de trabalho de campo influenciou para que repensasse o meu agir, e dessa forma, construísse outros caminhos para a minha investigação, o que considero importante para essa e outras caminhadas. Ou como muito comum entre os antropólogos, os *insights* necessários para seguir adiante.

### 3 . MARCANDO TERRITÓRIO, DELIMITANDO O ESPAÇO: a I CONEEI

#### 3.1. O cenário do movimento indígena na América Latina: um breve panorama

*Y solo la lucha de los colonizados del mundo contra el colonialismo, les permitió apropiarse también de esa idea y universalizarla como una conquista por realizar.*  
Aníbal Quijano

*Basta-nos lembrar que a produção de conhecimento na América Latina sobre a América Latina pode adquirir uma forma crítica de modo a não ser mera reprodução do olhar europeu ou norte-americano e assim por diante.*  
Eni Orlandi

Sentimos a necessidade de tomar como ponto de partida uma - breve - visão geral do movimento indígena em âmbito latino-americano para, posteriormente, voltar nossos sentidos e olhares para nosso país, o Brasil. Como afirma Bruckmann (2011, p. 217) sobre o movimento indígena latino-americano, “este deixou de ser um conjunto de movimentos locais para se converter num movimento articulado e articulador que é construído nos espaços geográficos onde se desenvolveram as civilizações originárias”.

Damos importância para esse movimento de ir e vir com o objetivo de analisarmos a participação dos “nossos” movimentos indígenas, - e nesse trabalho em particular na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - em relação às outras participações latino-americanas, não em um sentido comparativo, mas assumindo corpo de análise e reflexão.

Para moldar e construir esse capítulo cinco autores latino-americanos foram fundamentais e deram suporte para essa compreensão, são eles o peruano Aníbal Quijano, o professor Álvaro Bello Maldonado, o vice-presidente boliviano Álvaro García Linera, o também boliviano Remberto Larrea e a socióloga Mônica Bruckmann.

Iniciamos com o que Aníbal Quijano (2006 a) chama de “Fantasmas da América Latina”, fazendo referência ao ranço e a trajetória histórica latino-americana ainda não superada da “retina histórica da prisão eurocentrista” (QUIJANO, 2006a, p. 59). O colonialismo de poder, muito discutido por Quijano, é um desses fantasmas, aliado [com a] à visão eurocentrada. O autor destaca que “A região que hoje chamamos de América Latina foi se constituindo com e como parte do atual padrão de poder dominante no mundo” (QUIJANO, 2006 a, p. 49).

Segundo Quijano (2006, p. 76), *identidade, modernidade, democracia, unidade e desenvolvimento* “são os fantasmas que povoam hoje o imaginário latino-americano”. O autor afirma ainda que[,] um novo e mais sombrio fantasma é a “continuidade ou sobrevivência do próprio processo de produção da identidade latino-americana” (QUIJANO, 2006, p. 76). Tal colonialidade do poder, ainda nos dias de hoje, é pautada na *invisibilidade sociológica* dos não-europeus, ou seja, os índios, negros e mestiços (a maioria da população da latino-americana). Sobre tal visão eurocêntrica:

A produção e reprodução da vida material dos povos e a elaboração de seus imaginários estão dominados pela ideia de que a civilização ocidental é o único modelo civilizatório do planeta, e que todas as demais civilizações – sem importar seu nível de elaboração e complexidade,

seu grau de desenvolvimento ou suas contribuições à humanidade – são consideradas apenas culturas atrasadas frente ao modelo imposto. (BRUCKMANN, 2011, p. 215)

Assim, “o eurocentrismo impôs uma forma de fazer ciência e um caminho de produção de conhecimento, que reduziu à condição de a-científico, para-científico ou folclórico todo aquele conhecimento produzido fora destes cânones” (BRUCKMANN, 2011, p. 216)

Segundo Bello (2004) determinar com exatidão a quantidade de indígenas presentes na América Latina é impreciso, pois os censos até agora adotados são escassos e incompletos por utilizarem diferentes critérios e variáveis. O Chile, por exemplo, adota perguntas de autoidentificação ou autodescrição enquanto países como Bolívia, México e Guatemala baseiam-se em critérios linguísticos. Os censos, porém, assumem instrumentos de grande interesse tanto para os indígenas quanto para os Estados, mesmo não sendo possível precisá-los. Para os indígenas, a importância vem atrelada à visibilidade e à presença em âmbito nacional e internacional, além de ser “ferramenta política que possibilita a visibilidade e os identifica como sujeitos reais e dão suporte a suas estratégias identitárias” (BELLO, 2004, p. 50)<sup>18</sup>.

Para os Estados e governos, esses instrumentos são utilizados para “tomadas de decisões, estabelecer medidas e implementar políticas focalizadas com base nos dados registrados” (tradução da autora; BELLO, 2004, p. 50). Porém, a quantificação das populações indígenas tem se tornado o centro de argumentação para serem tratados como “minorias” – mesmo que contraditoriamente. Essas práticas adotadas pelo Estado são resultados da negação e discriminação histórica sobre os povos indígenas e, juntamente com a aplicação de políticas assimilacionistas – utilizando como argumento a unidade e homogeneidade nacional – vem tentando torná-los invisíveis, como destaca Bello (2004).

O segundo Censo realizado no ano de 1992, no Chile, informa que a população indígena chega a 10 %, porém, não existe um reconhecimento constitucional sendo um dos poucos países com população significativa que não ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>19</sup>.

O Brasil possui uma população indígena estimada em aproximadamente 0,1% a 1% de sua população, que é reconhecida na Constituição Federal Brasileira de 1988. Segundo o Censo de 1994 na Guatemala, a população indígena correspondia a 42% da população total enquanto outro dado informa 61%. Entretanto, mesmo com uma grande população, os povos indígenas, paradoxalmente, ficam à margem das tomadas de decisões no país.

A Colômbia é o país com maior diversidade étnica, segundo Bello (2004), onde habitam cerca de 80 grupos indígenas – sendo atualmente mais de 700.000 pessoas - distribuídos em 32 departamentos do país e no Distrito Capital. O autor destaca ainda que, “os povos indígenas da Colômbia têm direitos territoriais reconhecidos sobre 279.487 quilômetro quadrado, o que corresponde a 24,5% do território nacional” (BELLO, 2004: 54).

<sup>18</sup> tradução da autora;

<sup>19</sup> Como destacado pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA), “A Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovada em 1989, durante sua 76ª Conferência, é o instrumento internacional vinculante mais antigo que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo. Depois de quase 20 anos de sua aprovação, a OIT vem acumulando experiências na implementação dos direitos reconhecidos a esses povos sobre as mais diversas matérias, tais com o direito de autonomia e controle de suas próprias instituições, formas de vida e desenvolvimento econômico, propriedade da terra e de recursos naturais, tratamento penal e assédio sexual.” Disponível em: [http://www.socioambiental.org/inst/esp/consulta\\_previa/?q=convencao-169-da-oit-no-brasil/a-convencao-169-da-oit](http://www.socioambiental.org/inst/esp/consulta_previa/?q=convencao-169-da-oit-no-brasil/a-convencao-169-da-oit)

A população boliviana é majoritariamente indígena se comparada ao restante da população, sendo 62% de indígenas tendo como principais nações as Aymara e a Quéchuas, com aproximadamente seis milhões de pessoas, “outras nações indígenas são os Guarani, Moxeño, Yuracare, Chiman, Ayoreo e outras vinte e nove que habitam a Amazônia, a Chiquitania e o Chaco, em terras baixas. A população total destas nações em terras baixas é estimada em 250 mil e 300 mil habitantes, no seu total” como destaca Garcia Linera (2012). Quijano afirma que:

“A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos são conhecidos de todos: maias, astecas, incas) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída, e a toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória – “índios”. Assim, além da destruição de seu prévio mundo histórico-cultural, a esses povos foi imposta a ideia de *raça* e uma *identidade racial*, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E, pior, durante quinhentos anos foram ensinados a se olhar com o olho do dominador.” (QUIJANO, 2006 a, p. 63)

Bruckmann (2011) destaca que em julho de 2006, na cidade de Cuzco (Peru), o processo de integração do movimento indígena sul-americano fundou a Coordenadora Andina de Organizações Indígenas – CAOÍ. Segundo Bruckmann (2011, p. 219), tal coordenadora e espaços “possibilita a plataforma de luta que inclui princípios fundamentais de convivência humana e de profundo respeito às diferentes culturas, povos e nacionalidades”:

(...) foi estabelecida uma ampla plataforma de luta para o movimento indígena de todo o continente que inclui entre as suas principais bandeiras de luta a construção dos Estados Plurinacionais; a defesa dos recursos naturais e energéticos, a água e a terra; direitos coletivos das comunidades indígenas e a autodeterminação dos povos como princípios fundamentais. (BRUCKMANN, 2011, p. 218-219)

Em *Canción com todos*, cantada por Los Calchakis podemos compreender um pouco dos Estados Plurinacionais que Bruckmann (2011) destaca:

Salgo a caminar  
 Por la cintura cósmica del sur  
 Piso en la región  
 Más vegetal del tiempo y de la luz  
 Siento al caminar  
 Toda la piel de América en mi piel  
 Y anda en mi sangre un río  
 Que libera en mi voz  
 Su caudal.

Sol de alto Perú  
 Rostro Bolivia, estaño y soledad  
 Un verde Brasil besa a mi Chile  
 Cobre y mineral

Subo desde el sur  
 Hacia la entraña América y total  
 Pura raíz de un grito  
 Destinado a crecer  
 Y a estallar.

(...)

A educação é constantemente atrelada e associada ao conceito de “desenvolvimento”, mas é fundamental compreendermos de que “desenvolvimento” estamos falando. Seguindo a lógica neoliberal<sup>20</sup> de projeto desenvolvimentista, compreendemos a educação como civilizatória e moderna, associada à ideia de progresso, modernização e crescimento, resultando em uma educação produtivista e mercantilista, pois como afirma Linera (2012):

No tema produtivo, o debate está no caráter hegemônico e preeminente da formação para o mercado que se denomina “mercantilização da educação”. Com um mercado tão limitado e com características pré-industriais, a educação tem formado em todo caso os futuros desempregados e excluídos gerando o que Zemelman denomina de “minimização do sujeito”. (LINERA, 2012, p. 23 – tradução da autora)

Como afirma Larrea sobre a possibilidade de construção paradigmáticas sobre “outro desenvolvimento”:

O certo é que por trás das ‘revoluções’ que se estão gerando na América Latina, é possível vislumbrar, ainda que com certa complexidade e confusão, a possibilidade de construir um ‘novo modelo de desenvolvimento’ com características próprias e em profunda contradição com o modelo economicista clássico (LARREA, 2012, p. 12 – tradução da autora).

Resgatamos algumas indagações de Larrea (2012, p. 13) para o debate latino-americano: Que desenvolvimento e que tipo de educação construímos no contexto da crise estrutural do capitalismo e da modernidade? É possível construir “outro desenvolvimento” para descolonizar a economia, a política, a cultura a sociedade e a educação?

Segundo Álvaro Linera:

A descolonização é um processo de desmontagem das estruturas institucionais, sociais, culturais e simbólicas que subsumem a ação cotidiana dos povos aos interesses, às hierarquias e às narrativas impostas por poderes territoriais externos. A colonialidade é uma relação de dominação territorial que se impõe à força e com o tempo se ‘naturaliza’,

<sup>20</sup> Segundo Otranto (1999), passamos, então, pela desregulamentação, que consiste na existência mínima de leis que garantam direitos, resultando no fim dos direitos sociais antes garantidos pelo Estado de Bem Estar Social. A descentralização completa a desregulamentação com a Reforma do Estado, que resulta em delegar responsabilidades aos estados e municípios, o que anteriormente cabia à União. Por fim, a privatização fecha o ciclo, isso porque o Estado torna-se mínimo e “abre mão” de setores estratégicos “perdendo efetivamente a possibilidade de desenvolver políticas econômicas e sociais” (Otranto, 1999: p. 3). No contexto neoliberal, que é marcado pela acumulação e onde tudo vira produto e mercadoria, o desafio dos povos indígenas é ainda maior. Os valores culturais indígenas são agredidos e os seus direitos fundamentais desrespeitados.

inscrevendo a dominação nos comportamentos ‘normais’, nas rotinas diárias, nas percepções de mundo dos próprios povos dominados. Por conseguinte, desmontar essa maquinaria da dominação requer muito tempo. Em especial, o tempo que é necessário para modificar a dominação convertida em sentido comum, no hábito cultural das pessoas. (LINERA, 2012 em entrevista).

Larrea (2012), acerca da influência neoliberal no cenário latino-americano e suas implicações: destaca:

Nesse contexto global e depois do fracasso do neoliberalismo em alguns países da América Latina, existe a tendência de uma “viraje hacia la izquierda” com a instauração do governo de corte “socialista e popular”, esse é o caso de Venezuela, Equador, Bolívia, Uruguai e Paraguai. Enquanto que em outros países como Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Argentina o modelo de livre mercado se mantém em vigência. O paradoxo é que apesar das diferenças políticas e econômicas com os governos de “esquerda e de direita”, todos mantêm, como disse Sachs, como sua aspiração primária de “desenvolvimento”. Por exemplo, a recente criação da UNASUR (União de Nações Sul-americanas) tem como seus principais objetivos: buscar o *desenvolvimento* de um espaço integrado no político, social, cultural, econômico, financeiro ambiental e a infraestrutura. O último objetivo é e será favorecer o *desenvolvimento* mais equitativo, harmônico e integral da América do Sul. (LARREA, 2012, p. 14).

As questões são as seguintes: que desenvolvimento vislumbramos? Qual a concepção de desenvolvimento que temos em mente, não só para a educação, mas para a nossa sociedade?

### 3.2. Identidade, cultura e educação em tempos de globalização

*O passado é mudo? Ou continuamos sendo surdos?*  
Eduardo Galeano

*Nem índios, nem europeus, somos produzidos por uma fala que não tem um lugar, mas muitos. E “muitos” aqui é igual a “nenhum”. Desse lugar vazio fazemos falas as outras vozes que nos dão uma identidade. As vozes que nos definem.*  
Eni Orlandi

O Brasil, como propagado erroneamente nos meios de comunicação e nos livros de história, não foi “descoberto”. O Brasil foi saqueado, usurpado, aniquilado, explorado, sucateado e assim foi em toda a América Latina, como Galeano (2010) revela em *As veias abertas da América Latina*. A relação entre os nativos (indígenas) e os colonizadores não foi amistosa. Foi uma relação conflituosa que permanece até os dias de hoje no que tange às lutas pelas (suas) terras e pelos seus direitos.

Perdemos; outros ganharam. Mas aqueles que ganharam só puderam ganhar porque perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já foi dito, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. (GALEANO, 2010, p. 18-19)

Em Canto Geral (1996) o poeta Pablo Neruda expõe:

Assim foi devorada,  
negada, sujeitada, arranhada, roubada,  
Jovem América, tua vida.

Pablo Neruda (Os exploradores)

Reconhecer o colonialismo até então impregnado nessa relação é o primeiro passo para sua superação e para a emancipação social, como destaca Boaventura de Sousa Santos (2002). “Que história nos é contada e com a qual nos identificamos enquanto brasileiros? Que silêncios nos acompanham ao longo dessa história?” (ORLANDI, 1990, p. 19).

Como o silêncio divide, significativamente, o que se conta e o que não se conta, produzindo assim uma configuração para a brasilidade? Esta é, aliás, uma das formas eficazes da prática da violência simbólica, no confronto das relações de força, no jogo de poder que sustenta efeitos de sentido: o silenciamento que a acompanha. (ORLANDI, 1990, p. 19).

Como afirma Laraia (2011, p. 87), “todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro”.

Hall (2009) sinaliza três consequências dos aspectos da globalização para as identidades: 1- a desintegração das identidades nacionais como resultado da homogeneização cultural e do “pós-modernismo global”; 2- as identidades “locais” e nacionais sendo *reforçadas* pela resistência à globalização; e 3- o hibridismo de *novas* identidades nacionais. O ponto que iremos explorar nesse momento é o segundo aspecto que “ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da ‘alteridade’” (HALL, 2009, p. 77):

Há, juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo “local”. A globalização (na forma da especialização flexível e da criação de “nichos” de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o “global” e o “local”. (HALL, 2009, p. 77)

Bengoa (2000) explica três processos da emergência indígena dos anos noventa na América Latina: a) a globalização, que “em todas as partes do mundo vão acompanhadas de uma valorização das relações sociais e das identidades locais”<sup>21</sup> (BENGOA, 2000, P. 29); b) o fim da Guerra Fria e c) os processos acelerados de modernização.

Segundo Bengoa (2000):

---

<sup>21</sup> Tradução da autora.

(...) desde nuestro punto de vista, no podría comprenderse adecuadamente el surgimiento de la emergencia étnica en América Latina sin analizar el contexto más amplio en que se encuentran los países latinoamericanos y que es conocido hoy día como el “proceso de globalización”. (BENGOA, 2000, p. 30).

A globalização consiste em um fenômeno cultural que esbarra nas diferentes comunidades nacionais e locais estabelecendo novos modelos, interferindo nessas populações.

Noutras palavras, de identidades que, como já se disse, foram o resultado histórico de uma luta dupla: por um lado, a luta das elites políticas e dos governos no sentido de criar e impor novas identidades que legitimassem o Estado enquanto tal; e, por outro, a luta dos membros das novas comunidades políticas pelo reconhecimento não apenas de obrigações, mas também de direitos de cidadania. (GÓMEZ, 2008, p. 156).

Bengoa (2000, p. 33) alerta para o perigo das “más brutulentas violaciones a los derechos de las personas”, que os conhecimentos dos feitos, da massificação e homogeneização dos costumes podem causar advindos desse processo.

La experiencia local se ve alterada por este proceso de globalización. Las comunidades locales, sometidas por siglos a contactos parciales ven alterados sus patrones de conocimientos y conductas. Esse nível la experiencia local cambia radicalmente. El caso indígena latinoamericano es imposible comprender los nuevos movimientos étnicos sin esta referencia global aquí expresada. (BENGOA, 2000, p. 34).

Nesse sentido, o processo globalizador produz discursos acerca da identidade e de mobilizações pela autonomia dos grupos minoritários, “es el despertar de las minorías em todas partes del mundo” como afirma Bengoa (2000, p. 36). Diante da “globalização da cultura”, os grupos minoritários e de comunidades tradicionais reafirmam o resgate de suas culturas, costumes e línguas, “es por ello que con sorpresa se vê aperecer cada día nuevos grupos minoritarios exigiendo sus derechos, nuevos grupos que quieren conservar sus tradiciones, lenguas y culturas” (BENGOA, 2000, p. 36).

As diferenças culturais não desaparecem; pelo contrário, o conhecimento e a aproximação de povos e nações distintas gera uma maior consciência da diferença nos estilos de vida e nas orientações valorativas, que pode tanto expandir o horizonte de compreensão da própria sociedade e cultura quanto fechar-se para reforçar identidades étnicas, nacionais ou políticas sectárias que se sentem ameaçadas. (GÓMEZ, 2008, p. 159).

Os povos indígenas reivindicam uma educação que acolha e respeite seus costumes, crenças, culturas, ou seja, suas tradições, respeitando cada qual com as particularidades específicas, de cada povo. Podemos compreender, assim como destacado por Bengoa (2000),

uma reafirmação e emergência de suas tradições perante a globalização da cultura. Utilizando os versos de Mercedes Sosa:

Sólo le pido a Dios  
Que el futuro no me sea indiferente,  
Desahuciado está el que tiene que marchar  
A vivir una cultura diferente.

Mercedes Sosa (Sólo Le pido a Dios)

A globalização é um processo de mudança contemporânea, um caráter de mudança na modernidade tardia que impacta sobre a identidade nacional, como corrobora Hall (2006). A fragmentação da(s) identidade(s), a ênfase na descontinuidade, a ruptura e o deslocamento são algumas das características dessa sociedade, que, diferentemente das sociedades tradicionais (GIDDENS, 1990), não possui pontos fixos, logo, as identidades não são fixas, são fluidas, sendo caracterizadas pela “diferença”:

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história. (HALL, 2006, p. 17).

Retomemos a indagação de Hall (2009, p. 47), que discorre: “como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização?”. E completamos com o seguinte: no campo educacional, quais influências dessas identidades nacionais nos espaços escolares em tempos de globalização? Tal questionamento nos remete ao que Luciano (2012, em entrevista à autora) destaca como um dos desafios da educação escolar indígena, apontando para o aspecto histórico que está atrelado ao processo de colonização: a herança da escola colonial.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2009, p. 50)

Podemos compreender que:

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (HALL, 2009, p. 59)

Como afirma Orlandi:

(...) falar sobre o “outro” para instituir a imagem de “si”, cria sua tradição (sou-sempre-já), além de sua imagem (como deve ser). O pré-construído (o já-dito) em seu retorno produz a interincompreensão (desconstrução do “outro”) num movimento de concentração de sentidos (ORLANDI, 1990, p. 44).

Como afirma Hall, (2009, p. 62) em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade.

Perguntado se a CONEEI poderia ser compreendida como uma tentativa de superação das desigualdades entre indígenas e não indígenas, Gersem Luciano responde:

Eu não acho que seja para combater as desigualdades porque os povos indígenas, ao contrário, eles não pretendem a igualdade. Igualdade nesse sentido de homogeneidade. Os povos indígenas prezam muito pelo reconhecimento de que eles são diferentes, é um pouco o contrário disso, eles querem ser reconhecidos como diferentes e que os seus direitos diferenciados sejam reconhecidos e garantidos. (LUCIANO, 2012, em entrevista à autora).

A ruptura que tange o mito da unificação da identidade nacional é ratificada pelos povos indígenas para a garantia do reconhecimento de suas diversidades. “Porque veja, se formos por uma linha de igualdade, o governo teria razão de nunca ter realizado uma conferência de educação escolar indígena porque os índios sempre participam das conferências não indígenas, não é?” (LUCIANO, 2012, em entrevista à autora).

O primeiro (dos cinco) equívoco(s) do imaginário brasileiro sobre os povos indígenas destacado por Bessa Freire (2009, p. 83) é a ideia do índio genérico, constituindo um “bloco único, com a mesma cultura, as mesmas crenças a mesma língua”, os índios reduzidos a “uma entidade supra-étnica”, como pertencentes de uma identidade única: índios.

Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “funcional”. (HALL, 2009, p. 62)

As maiores dificuldades encontradas no cenário político para a EEI, são de três ordens e, talvez, a mais importante tem a ver com o poder público no que consiste na melhora da qualidade do serviço: a política de educação.

A extensão e ampliação do atendimento e da oferta, segundo Gersem Luciano, é a grande conquista dos últimos anos:

Em menos de vinte anos nós multiplicamos por dez vezes o número de escolas atendidas pelo número de comunidades e aldeias atendidas pelo poder público. Agora isso enfrenta várias dificuldades na linha de qualidade, então, o atendimento ainda é precário. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

O problema estrutural diz respeito à forma como a política pública se organiza, que não atende a realidade indígena:

Então eu acho que a maior dificuldade é como adequar ou como construir política pública no âmbito da administração pública para atender essa realidade, então eu vou citar um exemplo concreto que são as construções de escolas né. É uma coisa muito difícil se seguirmos a lógica da administração pública para construir prédios escolares né, que é via licitação. O MEC repassa os recursos para os estados e municípios, os estados e municípios tem que abrir processo de licitação para que as empresas concorram, e as empresas que ganham entram e constroem. Isso funciona no âmbito das comunidades não-indígenas, urbanas. Porque a empresa ganha. Tem o carro, o caminhão, o barco para o material e para construir, mas nas escolas indígenas não tem isso, não é? A maioria são comunidades. Por exemplo, a regional do Amazonas são comunidades isoladas do ponto de vista do acesso, dos riscos de transporte, então não é uma coisa simples você transportar alimentação escolar, material escolar, professor, transportar professor pra ir ao curso de formação, pra levar material de construção. É, vai ter que ter no futuro próximo medidas novas para atender essa realidade indígena, eu acho que o principal desafio que a educação indígena enfrenta é isso. É como a gente adequar a racionalidade das políticas públicas para atender essa realidade. Essas políticas até funcionam bem para comunidades não indígenas né, para urbanas ou mesmo rurais, mas, elas não atendem a realidade indígena por esses exemplos que eu dei. Acho que o maior desafio é esse né. Eu acho que outras coisas são de ordem do processo histórico que serão construídas. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

O segundo desafio é da ordem do processo histórico: mudar a perspectiva pedagógica da escola que negava as tradições, culturas e realidades indígenas.

(...) que era uma escola colonial, uma escola de modelo totalmente branco, oferecida por missionários, por municípios, estados, que era aquela escola civilizadora, a escola que negava as tradições, as culturas, que negava as realidades indígenas. Hoje as nossas diretrizes políticas, normativas e a nossa legislação determinou o esquecimento disso para se construir escolas chamadas escolas interculturais, escolas bilíngües, multilíngües, escolas que diferentemente do passado devem reconhecer e valorizar as tradições e culturas indígenas. Agora, como fazer isso né? Primeiro, tem todo um problema de mudança cultural. Não apenas mudança cultural dos brancos, dos gestores, dos técnicos, dos educadores. É também uma mudança cultural dos próprios índios. Que eles foram, ao longo dos séculos e séculos sendo de alguma maneira domesticados, de alguma maneira (*pensativo... buscando palavras...*) acostumados a pensar, a ter um tipo de pensamento com relação a escola. Então, como é que muda isso de um dia para o outro? É um processo demorado né. É...

então até produzir materiais didáticos bilíngue, até formar professores bilíngue, culturais, formar a perspectiva pedagógica isso leva bastante tempo e nem sempre se tem paciência para isso né. Então, eu acho que esse é um desafio histórico, processual, portanto, não é uma barreira né, nós vamos levar tempo para poder concluir esse processo, sair de um modelo de escola, que era uma escola colonizadora, basicamente contrária as culturas e tradições indígenas, para uma escola que efetivamente valorize a educação, a cultura, as línguas indígenas e com um detalhe: associado, aliado a não perder a qualidade que diz respeito à possibilidade dos alunos indígenas, dos jovens indígenas terem acesso ao mundo científico, tecnologias, que é aquilo que são próprios da escola, das comunidades não-indígenas. Isso é um exercício difícil de se fazer. Não é uma coisa simples. É que é uma escola que vai garantir, ao mesmo, ao aluno o acesso a sua própria cultura, sua própria língua, sua tradição, seus valores, mas na mesma proporção, com muita qualidade também ter acesso aos conhecimentos da ciência moderna, da ciência não indígena. Eu acho que esse é o segundo grande desafio. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora; grifos nossos)

A última é um desafio, uma tarefa de toda sociedade que trabalha com educação indígena e não-indígena: acompanhar os procedimentos pedagógicos, melhorar o financiamento, melhorar a infra-estrutura, melhorar o material didático, melhorar a formação de professores...

(...) as outras são muito pormenores, melhorar, por exemplo, a capacidade técnica de acompanhar os procedimentos pedagógicos, melhorar financiamento, melhorar infra-estrutura, melhorar material didático... Acho que existem esses outros elementos que são... como eu diria.. uma percepção, uma luta constante, mas que não é só para o indígena, é para o não-indígena também. É a batalha para melhorar a formação de professores, material didático cada vez com qualidade, eu acho que é uma forma, é um trabalho permanente em toda a sociedade que trabalha com a escola, de um modo geral. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

É importante salientar que o segundo desafio destacado por Luciano (2012), que tangencia o processo histórico da escola e da educação escolar implica no que discorremos anteriormente sobre cultura e identidade. Através da narrativa podemos perceber uma resignificação da escola, ou seja, uma hibridização desse processo que busca aliar os conhecimentos tradicionais indígenas com os “conhecimentos da ciência moderna”, dos não-indígenas.

A globalização neoliberal é hoje um fator explicativo importante dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais das sociedades nacionais. Contudo, apesar de mais importante e hegemônica, esta globalização não é única. De par com ela e em grande medida por reação a ela está emergindo uma outra globalização constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas, a destruição do meio

ambiente e da biodiversidade, o desemprego, as violações dos direitos humanos, as pandemias, os ódios interétnicos produzidos direta ou indiretamente pela globalização neoliberal. (SANTOS, 2002, p. 13)

Larrea (2012) destaca a valorização dos conhecimentos advindos dos nativos bolivianos, das populações originárias e indígenas, que trazem consigo, por exemplo, a valorização da *Pachamama* ou *Madre Tierra* (Mãe Terra) e possuem uma compreensão de desenvolvimento diferente da que temos concebido aqui no Brasil, em que há um sentido de progresso, de modernização a partir da globalização neoliberal destacada por Boaventura de Sousa Santos (2002).

Na Bolívia, o *Plan Nacional de Desarrollo* (Plano Nacional de Desenvolvimento) e o “*Vivir Bien*” (“Viver Bem”) tem como embasamento as cosmovisões das culturas originárias e indígenas da Bolívia e América Latina.

La priorización del ser humano como sujeto del desarrollo; El respecto por la naturaleza, superando la concepción de mero recurso natural; la convivencia pacífica entre los seres humanos; la cosmovisión holística de la realidad son parte de una concepción que difiere con el criterio economicista y tradicional de desarrollo. (LARREA, 2012, p. 16).

Apesar das diferenças políticas e econômicas entre os países com governos de “esquerda e direita”, todos almejam o desenvolvimento, como afirma Larrea (2012). É interessante destacar que apesar da lógica do capitalismo global, da ânsia por um desenvolvimento em prol do progresso na lógica capitalista, existe, no interior do eurocentrismo global, experiências que Boaventura de Sousa Santos (2002) destaca como *globalização contra-hegemônica*.

Segundo Santos (2002, p. 16), “o que designamos por globalização são conjuntos de relações sociais desiguais, sendo por isso mais correto falar de globalizações que de globalização”. A globalização hegemônica é a dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial e a globalização contra-hegemônica são “as iniciativas locais-globais dos grupos sociais subalternos e dominados no sentido de resistir à opressão, à descaracterização, à marginalização produzidas pela globalização hegemônica” (SANTOS, 2002, p. 16).

Como afirma Boaventura Santos (2002, p. 14), “em nome da ciência moderna destruíram-se muitos conhecimentos e ciências alternativas e humilharam-se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento”. No interior da ciência moderna eurocêntrica, encontramos rupturas no que tange a seu cânone hegemônico, sendo reconhecidos conhecimentos e ciências alternativas que foram negados e destruídos pelo modelo eurocentrista: “O que há, pois, de novo neste limiar de século é o reconhecimento de que há conhecimentos rivais alternativos à ciência moderna e de que mesmo no interior desta há alternativas aos paradigmas dominantes” (SANTOS, 2002, p. 15).

Santos (2007) destaca, a existência de cinco formas de ausências que destaca como *sociologia das ausências* e as *monoculturas*, que criam uma razão “metonímica, preguiçosa e indolente”: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo.

As monoculturas destacadas por Santos (2007) são: *do saber e do rigor* – que pressupõe que o único saber rigoroso é o científico, e, conseqüentemente, a ciência ocidental; *do tempo linear* – na qual a história tem um sentido, uma direção em que os países desenvolvidos estão à frente, são os mais avançados; *da naturalização das diferenças* - as diferenças são hierarquizadas e os que são inferiores nessa classificação os são naturalmente, “por natureza”, sendo a hierarquia uma conseqüência de sua inferioridade; *da escala dominante* – o universalismo e a globalização são dois nomes da escala historicamente dominante no qual o global e o universal são hegemônicos e o local e particular, invisível; *do*

*produtivismo capitalista* – o crescimento econômico e a produtividade mensurada sobrepõe, determinam a produtividade humana e a produtividade da natureza, ou seja, o que não é produtivo é estéril.

Pensando em nosso universo do cenário das culturas e costumes indígenas, podemos destacar, por exemplo, a literatura indígena como uma forma de romper com a primeira monocultura destacada por Boaventura Santos (2007, p. 32), pois ela possibilita “(...) fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes.”

Boaventura Santos (2007, p. 32) propõe substituir as monoculturas pelas ecologias “em que podemos inverter essa situação e criar a possibilidade de que essas experiências ausentes se tornem presentes”. Assim como as monoculturas, são cinco as ecologias: a *ecologia dos saberes*, que consiste na tentativa de “fazer um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 32), dialogar o saber científico com o saber popular, indígena, laico, camponês e entre outros que estão à margem desse saber hegemônico; *ecologia das temporalidades*, que consiste na compreensão que, embora exista o tempo linear, outros tempos também são existentes: “devemos entender essa ecologia das temporalidades para ampliar a contemporaneidade, porque o que fizemos com a racionalidade metonímica foi pensar que encontros simultâneos não são contemporâneos” (SANTOS, 2007, p. 34); *ecologia do reconhecimento*, o exercício de “descolonizar nossas mentes para produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é” (SANTOS, 2007, p. 34); *ecologia “transescala”*, que é a possibilidade de dialogar, articular em nossos projetos as escalas locais, nacionais e globais e a *ecologia das produtividades*, que consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção como cooperativas, empresas autogestionadas, economia solidária, entre outras. Ou seja, “não posso reduzir toda a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade que seria de novo uma totalidade que deixaria de fora muitas outras coisas” (SANTOS, 2007, p. 39).

Como aponta Hall (2009, p. 97) “a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do ocidente”.

Taiguara em seu disco *Canções de amor e liberdade* (1983) traz composições poéticas e melancólicas de exaltação à América Latina com reflexões e críticas aos sistemas capitalista de exploração, possibilitando, através da beleza e da poesia, refletir a realidade da vida. A canção *América del Índio* permite-nos refletir sobre a condição indígena na América Latina:

...llegó a mi casa un turista  
 buscando um macho tribal  
 Le dije al débil racista:  
 - Señor... no lo tome a mal...  
 Soy Indio. No soy folklore.  
 Soy gente y voy a alcanzar  
 La Ciência que los "senhores"  
 Corrompem p'a dominar.  
 (...)  
 Libre América del Indio  
 Peruondurricanidad  
 Suriparaguatemalaica  
 Puertoricubanamá  
 Libre América del Indio  
 Del Brasil al Ecuador

### 3.3. A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: compreendendo o seu processo

Com parcerias como o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e a Fundação Nacional do índio – FUNAI - o Ministério da Educação – MEC – realizou pela primeira vez, no ano de dois mil e nove, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, além do Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME -, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, servindo como termômetro para a atual educação e como um espaço para discutir e traçar novas metas, desafios e políticas para a educação escolar indígena.

Segundo o Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009), a conferência não pode deixar de ser considerada um marco histórico, pois:

[...] é a primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos. É uma decisão que implica em pensar e refletir tanto sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado Brasileiro. (BRASIL, 2009, p. 2)

Além de oportunizar espaços para que os indígenas sejam protagonistas das decisões políticas de seus povos, a CONEEI, pela primeira vez em nossa história, previu a garantia de participação de todos os povos indígenas brasileiros e só não conseguiu alcançar tal marca por conta de alguns representantes de povos indígenas terem desistido de participar da etapa nacional, sem condições de substituição, e de outros povos que se recusaram a participar por conta da ameaça de gripe suína, segundo o Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009).

Ao total, 210 povos, 91 Secretarias Municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 34 organizações indígenas e 80 outras instituições do Estado brasileiro participaram da Conferência em suas diversas etapas, totalizando 50.000 pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência.

A Conferência foi organizada em três etapas, sendo elas:

- I – Local – desenvolvida com as Comunidades Educativas nas Escolas Indígenas;
- II – Regional – desenvolvida em 18 Territórios Etnoeducacionais; e
- III – Nacional – em Brasília-DF com delegados dos 18 Territórios Etnoeducacionais.

Os participantes da CONEEI foram organizados em três categorias:

- I – Delegados – indicados nas Conferências Regionais, teriam direito a voz e voto e o ônus para a participação destes seria de responsabilidade do Ministério da Educação - MEC;
- II – Convidados – com direito a voz e sem direito a voto e sem ônus para o MEC; e
- III – Observadores – sem direito a voz e voto e sem ônus para o MEC.

Segundo os dados obtidos no Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009), as Conferências nas Comunidades Educativas foram realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, onde pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, possibilitar espaços para que discutissem os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetividade de uma educação escolar associada a seus projetos societários. As 1.836 conferências nas comunidades educativas garantiram a participação de 45.000 pessoas.

Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores. A coordenadora da educação escolar indígena do estado do Paraná, Cristina Cremoneze, participou da reunião e conta que:

A conferência nacional também foi algo marcante, eu nunca vou esquecer as assembleias grandes e que nós não indígenas ali éramos minoria, então você tem toda a diversidade do Brasil ali representada, acho que não só a diversidade indígena, ali digamos que estavam uns 180 povos e aquilo era muito visível em termos da língua, da característica física, da roupa, da própria discussão em si enquanto não indígena é muito interessante porque você se coloca no lugar daquele que aqui no Estado é minoria, então é o momento de você vestindo a pele desse outro, ouvindo mas de uma forma que não apenas essas das audiências das comunidades aqui. Mas lá eu acho que o impacto é muito maior, porque você tem representantes eleitos nas suas bases e representantes extremamente qualificados e a discussão na conferência nacional, no meu entendimento ela foi muito consistente. Achei interessante que os próprios indígenas naquele momento coordenavam as mesas, coordenavam toda a atuação do evento, dividido por times, muito bem organizado. (CREMONEZE, 2012, em entrevista à autora).

As Conferências Regionais foram espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar indígena e propusessem encaminhamentos para a superação dos inúmeros desafios enfrentados.

A etapa nacional realizada em novembro de 2009 reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Segundo o Regimento interno da I CONEEI, a etapa nacional da I CONEEI, de que trata o inciso III do art. 1º, será coordenada pela Comissão Organizadora e realizada entre 21 e 25 de setembro de 2009, com a participação de 600 (seiscentos) delegados, sendo: 450 (quatrocentos e cinquenta) indígenas indicados nas Conferências Regionais, conforme quantitativos definidos no art. 5º, garantindo-se a indicação de pelo menos 1 (um) representante de cada povo e os critérios específicos de proporcionalidade territorial definidos pela

A Conferência Nacional foi o momento em que, a partir das reflexões e discussões das etapas locais e regionais, os Delegados e as Delegadas elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. Em relação aos seus objetivos, o Regimento Interno da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI, definido pela Comissão Organizadora, conforme o que dispõem as Portarias Normativas nº 1.062 e 1.063 do Ministério da Educação - MEC, de 26 de agosto de 2008 – Capítulo II destaca em seu artigo 3º:

- I – consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil, indígenas e indigenistas, sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II – discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III – propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV – pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (BRASIL, 2008: 2)

A I CONEEI serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da educação escolar oferecida aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para possibilitar a visualização dos pontos fortes e dos pontos fracos do movimento indígena, revelando questões para que se possam pensar novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar.

Em relação aos delegados indígenas, o regimento interno da Conferência destaca que:

- 1- Serão membros natos nas Conferências Regionais e Nacional os integrantes da Comissão Organizadora e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- 2- A indicação de delegados indígenas para a etapa Nacional da I CONEEI terá como orientação a escolha de pelo menos um representante de cada povo.

O Kaingang Emir Melo narra um pouco desse processo:

E pra mim era tanta coisa complicada porque eu estava entrando, era recente que eu tinha entrado na educação, mas eu fui aprendendo que eram muitas pessoas lutando pela educação indígena, né? Tantas pessoas preocupadas com a educação indígena e nós índios mesmo aqui do Sul tinha poucos conhecimentos e nessa saída aí nós fomos vendo que a gente tinha vários direitos, que você poderia fazer tal coisa que tinha uma lei que garantia você. Daí foi discutido esses eixos aí e foi feito um documento final, aí foi escolhido também uns delegados para ir para a conferência nacional, onde seria discutidos, avaliados e seria votado essas propostas para a educação, para a melhoria da educação. Ver o que os índios estavam preocupados, se a

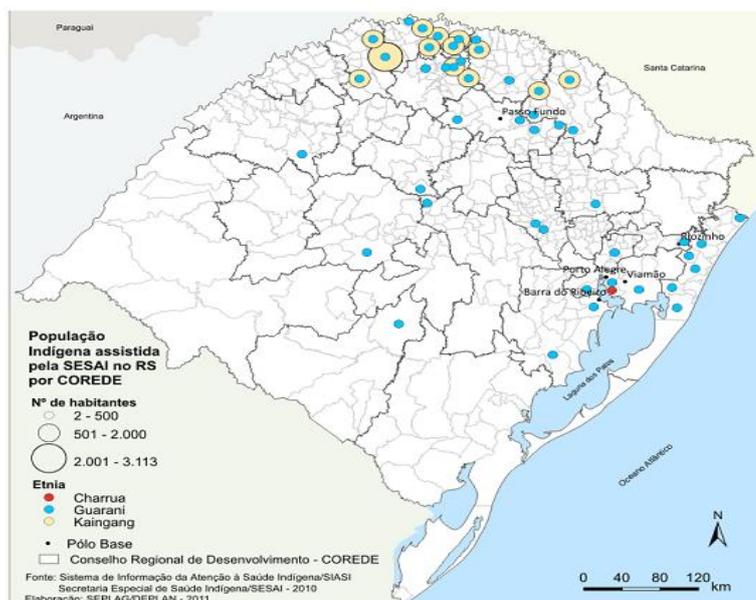
educação estava boa, não estava... E... para levar lá para Brasília.  
(MELO, 2012, em entrevista à autora)

O quadro abaixo refere-se à proposta de distribuição de delegados a serem eleitos nas Etapas Regionais da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, tomando por base o número de matrículas efetuadas nas escolas que oferecem Educação Escolar Indígena e o recorte territorial etnoeducacional brasileiro.

| Território Etnoeducacional para a realização das etapas Regionais -1ª CONEEI | Nº de alunos matriculados em Escolas de Educação Indígena em 2.007 - Educacenso do INEP | Percentual de alunos do território em relação ao total matriculado = 178.345 alunos | Nº estimado de delegados indígenas para Etapa Nacional nas Etapas Regionais |
|--|---|---|---|
| Rio Negro  | 18.728  | 10%   | 45  |
| NE I (BA, AL, SE)  | 7.943   | 4%  | 18  |
| Minas Gerais e E.Santo   | 3.781   | 2%  | 9   |
| NE II (CE, PB, PE)   | 17.491  | 10%   | 45  |
| Mato Grosso (Xingu)  | 2.545   | 1,4%  | 8   |
| MS (Campo Grande)  | 6.190   | 3,5%  | 15  |
| MS (Dourados)  | 10.691  | 6%  | 27  |
| Região Sul (Curitiba)  | 12.258  | 7%  | 31  |
| Mato Grosso (Cuiabá)   | 11.366  | 6%  | 27  |
| Alto Solimões  | 26.285  | 15%   | 67  |
| Manaus   | 12.181  | 7%  | 31  |
| RO (Porto Velho)   | 2.744   | 1,5%  | 8   |
| Roraima (Boa Vista)  | 12.796  | 7%  | 31  |
| Amapá  | 3.115   | 1,7%  | 8   |
| Maranhão, Goiás e TO   | 15.378  | 8,7%  | 39  |
| Pará (Santarém)  | 8.193   | 4,5%  | 20  |
| Pará (Belém)   | 2.167   | 1,2%  | 7   |
| Acre   | 5.417   | 3%  | 14  |

Fonte: EDUCACENSO 2.007 – INEP/MEC

Para ilustrar o contingente populacional dos povos Guarani e Kaingang, peguemos para visualização o mapa da população indígena assistida pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) no Rio Grande do Sul, e, na sequência, a tabela com as informações sobre a população indígena do Rio Grande do Sul.

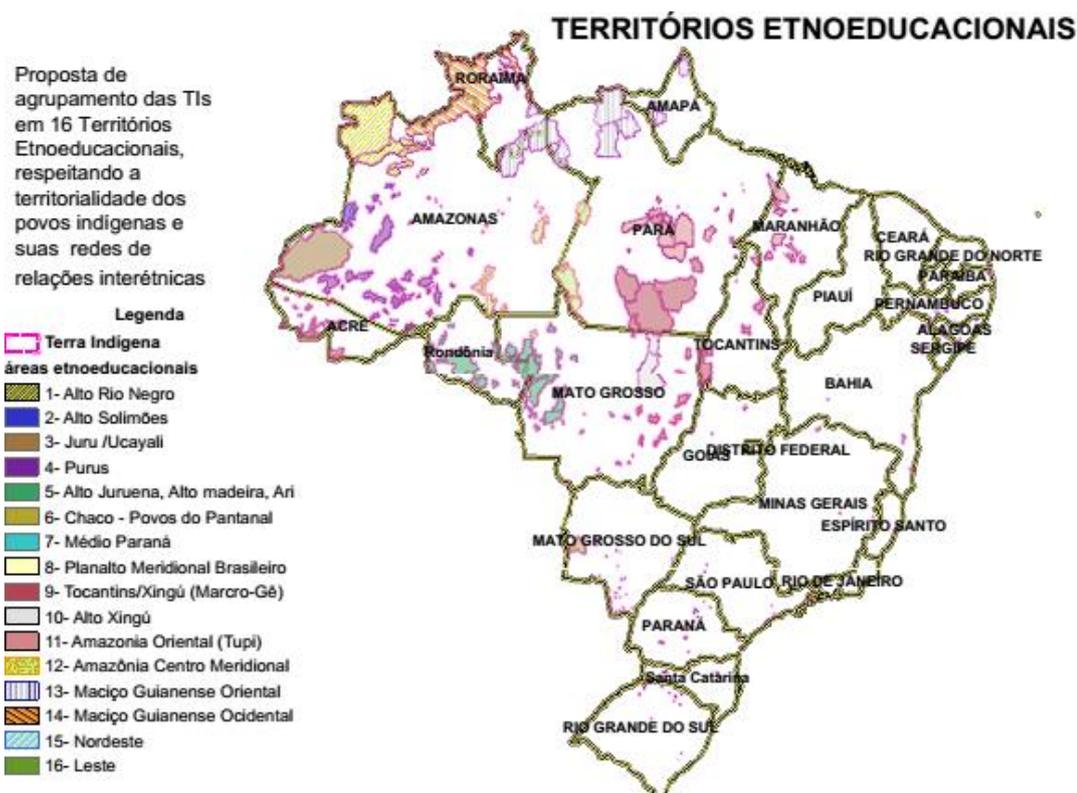


#### **Ilustração 4: População indígena assistida pela SESAI no RS**

**Fonte: PROGRAMA DE APOIO À RETOMADA DO DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO SUL - RS - PROREDES BIRD – Estado do Rio Grande do Sul**

Em relação à CONEEI, destacamos a fala de um de seus organizadores, o (na época) Conselheiro de Educação e também indígena Gersem Baniwa:

A principal medida será construir o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena para dar conta das lacunas ainda presentes na estrutura jurídica e administrativa do Estado em relação à política educacional destinada aos povos indígenas. Desse sistema espera-se resolver a necessidade de um financiamento próprio, a necessidade de um órgão específico normatizador da educação indígena e de controle social das políticas voltadas às escolas indígenas, a necessidade de sistema próprio de avaliação da educação e das escolas. No que diz respeito à pauta prioritária de curto prazo, a decisão tomada foi aperfeiçoar, coordenar e tornar efetivo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, para melhorar os serviços educacionais prestados aos povos indígenas. Para isso foi elaborado e publicado o decreto 6.168/2009, que criou os Territórios Etnoeducacionais, que em síntese, estabelece uma mesa de diálogo, coordenada pelo MEC. (LUCIANO, 2011, p. 28)



**Ilustração 5: Territórios Etnoeducacionais**

Segundo Luciano (2012), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é uma das novas medidas do poder público em relação aos povos indígenas e, a partir desse novo olhar, foi realizada a I CONEEI:

(...) desse novo olhar do poder público que foi realizado exatamente a primeira conferência (*referindo-se a CONEEI*) né. Quer dizer, a primeira em quinhentos e doze anos, em quinhentos e nove anos na época. Eu acho que é um exemplo claro do papel, inclusive a partir da primeira conferência, a ideia é que agora periodicamente a conferência seja realizada né, de quatro em quatro anos. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

Outro ponto destacado por Luciano (2012) diz respeito ao crescimento do número de escolas que foram criadas e apoiadas pelo governo nos últimos anos e o crescimento da linha de financiamento:

Eu acho que isso também é revelado por meio dos dados que eu acho que você já deve ter tido acesso que é o número de escolas que foram criadas e apoiadas pelo governo nos últimos anos, que cresceu muito né, teve um crescimento muito grande, a própria linha de financiamento que também cresceram substancialmente. Agora, isso ainda é razoavelmente pequeno diante da grande demanda reprimida historicamente, mas acho que cada vez mais passa a ter uma importância assim né. É claro que a política pública é sempre no meio de vários conflitos, é... várias disputas de interesse. Cada segmento

tende sempre a pressionar o poder público para atender a sua população, sua gente. Então, quer dizer, essa questão da importância dada depende muito do nível de mobilização e pressão que as comunidades indígenas exercem. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

### **3.4. Uma análise crítica dos Territórios Etnoeducacionais a partir da visão dos indígenas: uma nova forma de política educacional para Educação Escolar Indígena**

Os Territórios Etnoeducacionais foram criados a partir do Decreto 6.861/2009 configurando “uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil” (BANIWA, 2010, p.1). Essa nova reorganização da política educacional indígena brasileira, segundo Baniwa (2010), aprofunda a implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sociohistórica de cada povo indígena como prevê o artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Segundo Sousa (2012, p.5), os territórios etnoeducacionais representam alternativas à desvalorização e às desvantagens que os povos indígenas vivenciam como resultados do período de colonização e exploração, com o intuito de viabilizar “aos povos indígenas a autonomia e autoria de seus processos educacionais e de seus territórios”.

Segundo Baniwa:

*Territórios Etnoeducacionais* são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento (FGV Online, acessado 20/05/2020). A ideia de etnoterritório balizando políticas públicas voltadas aos povos indígenas é uma grande revolução histórica conceitual, na medida em que pode e deve mexer e mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dirigentes, gestores, e técnicos. Por isso mesmo seu alcance em termos de impactos e resultados é de médio e longo prazo, pois sabemos a morosidade com que pensamentos e culturas enraizadas mudam. Além disso, exige desconstrução de modelos e formas de fazer e organizar políticas, quase sempre autoritárias, descentralizadas e etnocêntricas do ponto de vista das sociedades dominantes neoeuropéias. (BANIWA, 2010, p. 2)

Através do Decreto dos Territórios Etnoeducacionais, os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passam a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas, levando em consideração seus espaços e suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos, respeitando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios, o que significa que a nova organização educacional não compete mais às divisões territoriais, administrativas e políticas dos estados e municípios, mas sim aos respectivos etnoterritórios indígenas, a partir da distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial, relações sociais, culturais e econômicas dos povos, superando a visão e a prática colonial impostas por municípios e estados.

Território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem um significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significa apenas o espaço físico e geográfico, mas é toda simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza. (BANIWA, 2010, p. 6)

Sousa (2012, p. 1) faz indagações importantes para refletirmos sobre essa nova reorganização da política educacional escolar indígena: “Quais os significados da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena e para a luta dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas identidades étnicas?”.

Nas entrevistas com os indígenas os territórios etnoeducacionais apareceram nas narrativas:

Eu questionei muito isso, inclusive eu fiz um documento de repúdio contra esse novo, essa nova forma de fazer educação escolar indígena [sobre os territórios etnoeducacionais]. O Território, essas coisas. Eu acho assim, que “territorializar” ia fazer assim, mais uma vez, divisões de regiões, estados... A gente se divide já em muita coisa, município, estado, aquela coisa toda. De repente inventa mais uma forma de divisão, não, o limite é por aqui... Eu penso que a gente deveria trabalhar como um todo, como povo. Se é o povo Kaingang, então vamos pensar aí todo o povo. E não que vocês vão daqui ali... Sabe, Mariane, a gente não sabe trabalhar em divisões, porque a gente tem perdido muito com esse processo de divisão (...). (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Baniwa (2010) destaca que uma das medidas do processo colonial de dominação foi a divisão dos povos indígenas:

Essa relação dos povos indígenas com o seu território foi profundamente afetada e deturpada com o processo colonial, deflagrando transformações em múltiplos níveis de existência espiritual e sociocultural desses povos. Uma das medidas político-administrativas adotadas pelo poder colonial para a dominação desses povos foi impor uma divisão fragmentada e aleatória dos seus territórios com limites definidos e fronteiras demarcadas. Os povos foram divididos em unidades geográficas menores, descontínuas, desarticuladas e hierarquicamente relacionadas. Podemos afirmar, portanto, que o sucesso do projeto colonial de dominação foi resultado da fragmentação étnica e territorial dos povos nativos, que

gerou profunda desestruturação territorial, sociocultural e político entre esses povos. Assim sendo, para o Estado, governar é realizar a gestão do território dividido segundo seus interesses e, soberania é garantir a integridade desse território dividido e dominado. Funciona, portanto, a máxima: *dividir para dominar*. (BANIWA, 2010, p. 8)

O professor e Cacique Joel Pereira destacou a importância do território para os Guarani:

pelo conhecimento que eu tenho, não só aqui no Rio Grande do Sul, mas em outros estados também e a gente vê que a situação das comunidades Guarani a maioria são acampamentos. Acampamentos em beira de estrada, e é uma das coisas que as comunidades enfrentam maiores dificuldades e quando fala em território etnoeducacional e ter que também ter essa visão que se não tem, e aquilo que eu falo, enquanto não tem o *Tekoa* que é o espaço físico onde os Guarani vive, não há *Teko*, ou seja, não tem a tradicionalidade Guarani, não tem como o Guarani viver a sua vida tradicional. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

Segundo Baniwa (2010,p. 8), “no âmbito da educação escolar, as fronteiras impostas e representadas por meio dos diferentes e diversificados sistemas de ensino (municípios, estados e União) significam quase sempre segregação, discriminação, desigualdade e fragmentação dos direitos.” Os territórios etnoeducacionais surgem no sentido de proporcionar autonomia aos povos indígenas em suas organizações, para além da estrutura imposta pelo modelo colonial de divisões administrativas e territorial. A crítica que surgiu a esse novo paradigma educacional refere-se à emergência dos povos indígenas para que suas demandas e seus direitos conquistados sejam exercidos e efetivados:

Daí eu questioneei quando a gente começou a trabalhar nas conferências, sobre esse novo processo de fazer a educação escolar indígena funcionar. Você não precisa de mais lei [ênfase na voz]. Nós não precisamos de mais nada. Nada não. Nós não precisamos de mais lei, nós precisamos que a lei seja cumprida. Nós queremos algo que consiga fazer aquilo que já nos foi garantido na lei. Que se funcionar, está de bom tamanho né. E eu fiz inclusive um documento de repúdio da... como é que chama? Etno... (Eu: Territórios etnoeducacionais). Isso, territórios etnoeducacionais. Exatamente por isso. Porque eu não acho que nós temos aí uma lei que não contemple. Nós temos uma lei uma específica que contempla toda [ênfase] a nossa especificidade, povo por povo. Então o que nós precisava, na verdade é que funcionasse essa lei, sabe? Infelizmente, parece não, eu tenho certeza que eles inventam uma outra forma de fazer acontecer a coisa para ganhar mais tempo ainda. Quando é que nós vamos ver em nossas escolas acontecer o ensino diferenciado? Que as nossas escolas comecem a trabalhar em prol dos conhecimentos indígenas, dessa forma né. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Dois conflitos surgem, nesse sentido: a) a emergência da efetivação dos direitos conquistados e garantidos no que tange ao cenário educacional indígena e b) compreensão do

território etnoeducacional visto como uma forma de dividir e não de somar. Segundo Baniwa (2010) o impacto dessa nova organização será efetivo em longo prazo porque seu caráter inovador requer construção e aprendizagem de um novo processo pedagógico exercido a partir da autonomia dos povos indígenas e obviamente levará tempo para superar a visão e prática tutelar advindos da dominação histórica. Em contrapartida, os povos indígenas urgem por mudanças, pois foram séculos de dominação e colonização, o que invade essa necessidade de efetivação imediata.

Olha... [pensativa] Esse negócio de territorialização eu acho muito complicado isso, porque eu consigo pensar no todo, o povo inteiro. Eu acho que o governo teria que pensar uma forma de trabalhar o povo inteiro, todo o povo... Como é que está aquele povo? Aqui é só essa aldeia? Nem por região... nem por território... É um território inventado né? Mais uma vez. Aí a gente fica dividido de novo. A maneira como eles estão pensando em fazer, eu acho que é uma boa, só que eu acho que não precisava fazer isso. Não precisava isso. Era só fazer que o pessoal, que os Estados assumissem cada um a sua parte pra fazer o ensino diferenciado. [mais enfática] O que eu tenho razão é que até agora eu não vejo acontecendo nada... Desde aquela época, das conferências eu não vejo na prática acontecendo nada de diferente que pudesse me convencer de que é melhor. Porque o tempo já passou né? Daquela época pra cá... Quanto tempo já passou? (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora).

Do ponto positivo dessa nova reestruturação para a educação escolar indígena, Joel Pereira destaca a possibilidade de diálogo e interação entre os povos Guarani de outros estados, permitindo não só a troca de experiências, mas de conhecimentos e sugere espaços para a participação dos mais velhos, que para os povos indígenas são fundamentais em suas comunidades:

E aí o povo Guarani discutiu bastante dentro da visão Guarani que tanto a educação escolar indígena Guarani e a educação tradicional ela não tem diferença de um estado para outro. Uma das questões foi discutida e que tivesse, construísse esse território etnoeducacional que é pra ver se a gente desde o Rio Grande do Sul ao Espírito Santo pra que essa discussão continuasse, não tivesse fim. Cada ano tivesse uma discussão com todos os professores Guarani do país para se trocar experiência de como é, por exemplo, a vida do Guarani no Rio Grande do Sul, a experiência da vida dos Guarani de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. (...) Não só professores, mas que tivesse também espaço para participação dos mais velhos também para que hoje os mais velhos tem uma visão diferente quanto a educação escolar, e essa discussão foi levantada. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

Segundo Sousa (2012):

Quando o decreto nº 6.861 foi promulgado, em maio de 2009, gerou grandes controvérsias e desconfiças entre as lideranças indígenas de todo o território nacional. Isso porque, até então, não havia registro de que um aparato legal visando avanços e autonomia da educação escola indígena, específica e diferenciada, tenha sido

pensado sem a participação efetiva dos movimentos em prol das causas indígenas, nem foi criado sem ser fruto das pressões desses grupos e de outros agentes internacionais. Por isso, naquele ano, época em que se pensava a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida apenas em novembro de 2009, grande parte dos representantes indígenas rechaçou o decreto, que não foi discutido com as comunidades envolvidas e que seriam atingidas, nem contemplavam fundamentais projetos em pauta da Conferência, que eram a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil<sup>11</sup>, contando com um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e um Fundo Nacional da Educação Escolar Indígena. (SOUSA, 2012, p. 6-7)

Pereira (2012) traça um pequeno balanço dos aspectos da I CONEEI:

Não eu acho que a conferência teve na questão de discussão quanto a educação escolar teve alguns avanços mas também não podemos deixar de dizer que teve algumas “trapalhadas”, digamos assim, dentro da conferência. Teve alguns avanços, por exemplo, da questão de contratação de professores, que hoje tem avanço, projeto de construção de escolas também. Também algumas implantações de ensino que no começo a gente teve muita dificuldade no começo, por exemplo, os ensinamentos iniciais, quer dizer a alfabetização e foi uma das questões que foi discutida também. Por exemplo, o que a etnia, cada povo preferia, as séries iniciais; o Guarani, o que prefere? Que o aluno seja alfabetizado em português ou na língua Guarani? Então é uma discussão que no meu ponto de vista avançou dentro dessa conferência que hoje tem professores que, não só do povo Guarani, mas de outros povos, que hoje tem professores já adequados para tanto para alfabetização em português como na sua própria língua, é uma das coisas que avançou também e, além disso, tem outras coisas, como eu te disse, teve proveitos, mas teve algumas propostas que não se conseguiu avançar então acho que o que é mais porque até hoje não se saiu muito do papel essas questões que foram colocadas dentro da conferência. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

Cardoso (2012) complementa:

(...) e até hoje, eu acho que faz um ano e pouco já que nos tivemos essa última reunião em Brasília e não veio mais ninguém para dizer, “olha, vamos mudar. Já esta na hora de mudar”. Até agora ninguém, por exemplo, nós colocamos ali também, nessa nova proposta para que cada estado tenha um Conselho Estadual próprio dos próprios índios porque hoje a gente vê com problemas nas escolas porque muitas vezes pessoas que não tem condições de estar trabalhando com as comunidades indígenas estão lá representando as comunidades indígenas sem nem conhecer uma comunidade indígena, então a gente está perdendo muito nessa troca, principalmente na troca de governo também, e essas funções são cargos de confiança, então esses governos tiram a pessoa que já está

um pouco conhecendo a cultura e sabe que tem diferenças para trabalhar nessas comunidades, aí entra o novo governo que coloca uma pessoa lá que não sabe nada de cultura indígena e vai estar lá batalhando, tomando decisões sem conhecer a nossa comunidade e a gente perde nisso. (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)

Tomando como exercício um balanço das narrativas dos entrevistados, podemos perceber que o eixo principal da discussão diz respeito a duas necessidades: dos próprios indígenas assumirem o protagonismo de suas políticas e a necessidade de fazer cumprir o que já foi conquistado até então.

### 3.5. O índio tem voz e vez? A participação dos movimentos indígenas na CONEEI

#### O que é participação? Discutindo o conceito

*Un elemento central para entender la etnicidad de los pueblos indígenas y su situación en el contexto actual es su relación con el Estado y su participación dentro del sistema democrático. - Sobre o eurocentrismo*

*Álvaro Bello*

A palavra participação remete-nos a pensar em “parte”. Bordenave (1994) destaca, assim, três aspectos: 1- fazer parte; 2- tomar parte; e 3- ter parte. E destaca que a questão central dessa ação não se refere à quantidade, ou seja, no quanto se toma parte, mas na maneira como se toma parte; “a democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por ‘fazerem parte’ da nação, ‘tem parte’ real na sua condução e por isso ‘tomam parte’ – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se ‘sentem parte’.” (BORDENAVE, 1994, p. 23)

Bordenave (1994, p. 12) destaca que “a participação está na ordem do dia devido ao descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos e são decididos por poucos. O entusiasmo pela participação vem das contribuições positivas que ela oferece”.

O autor destaca ainda que tanto os setores progressistas quanto os setores tradicionais estão a favor da participação. Os setores progressistas almejam uma democracia mais autêntica, em que esta facilite o “crescimento da consciência crítica da população” (BORDENAVE, 1994, p. 12), enquanto para os setores tradicionais, que não são favoráveis aos avanços das lutas populares, “a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção e à malversação de fundos.” (BORDENAVE, 1994, p. 13).

Diante dessa explicitação de sentidos da ação de participar, tomamos agora como enfoque a contextualização política e histórica através de Dagnino (2004). Podemos compreender a Constituição de 1988 como um marco formal da participação da sociedade civil, sendo um projeto democratizante e participativo. “Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental” (DAGNINO, 2004, p. 95).

Grupioni (1991) destaca em seu texto *A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas* a participação do movimento indígena na Constituição de 1988 e na LDBEN nº 9.394/96. Como corrobora Dagnino (2004, p. 96) “os anos noventa foram cenário de

numerosos exemplos desse trânsito da sociedade civil para o Estado”, possibilitando uma ação conjunta para aprofundamento democrático. Entendemos também que:

Essa aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade. (DAGNINO, 2004, p. 96)

Porém, o projeto de construção democrática, ao passo do alargamento da democracia com a Constituição de 1988 e a crescente participação da sociedade civil, inicia também a implementação do ajuste neoliberal, ou seja, o projeto de Estado-mínimo. Tal confluência incita os questionamentos do próprio papel político dos movimentos sociais e da sociedade civil e refletem sobre:

o risco –real – que elas percebem é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democrático e da redução da exclusão possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico. (DAGNINO, 2004: p. 97)

Nessa mesma linha de raciocínio questionei-me algumas vezes sobre o interesse do Estado em possibilitar espaços como a CONEEI e até que ponto a participação é válida, e que tipo de participação é essa? Será que existe realmente o interesse em dialogar, trabalhar em conjunto e fazer “valer” os direitos desses grupos ou será apenas – mais – uma estratégia<sup>23</sup> do governo para minimizar ou até mesmo acabar com suas manifestações e reivindicações?

Dagnino (2004) afirma que:

... em grande parte dos espaços abertos à participação de setores da sociedade civil na discussão da formulação das políticas públicas com respeito a essas questões, estes se defrontam com situações onde o que se espera deles é muito mais assumir responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, promovendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas. (DAGNINO, 2004; p. 102)

Questiono-me: Será a CONEEI uma forma de romper com tal premissa ou perpetuá-la?

Esses espaços onde as especificidades e as diferenças podem ser expostas e discutidas é fruto da chamada “nova cidadania” ou “cidadania ampliada”<sup>24</sup> ou é apenas uma estratégia do Estado?

<sup>23</sup> Refiro-me “mais uma estratégia do governo”, tomando como referência o livro *Brasil Delivery* (2008) de Leda Paulani, onde a autora destaca “(...) a ascensão de Lula e do PT ao governo federal. Alcançando o poder maior o presidente Lula e seu partido adotaram a mais conservadora das políticas econômicas conservadoras já experimentadas pelo Brasil. (...) o partido e seu líder político não tiveram nenhuma dúvida: dando vazão ao conservadorismo que jazia logo abaixo da aparência contestadora trajada ao longo de mais de duas décadas (e que lhe rendera a vitória nas eleições), escolheram a continuidade” (PAULANI, 2008: p. 8).

<sup>24</sup> A nova cidadania ou cidadania ampliada começou a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta pelos movimentos sociais que se organizaram no Brasil na luta pelos direitos humanos na busca de implementar o projeto de construção democrática e de transformação social. “Incorporando características de sociedades contemporâneas, tais como o papel das subjetividades, o surgimento de sujeitos sociais de um novo

Duas questões estão frequentemente presentes tanto no debate político quanto em formulações de políticas sociais: pobreza e desigualdade.

E como destaca Dagnino (2004), devido ao avanço do modelo neoliberal e a consequente redução do papel do Estado, são formuladas, cada vez mais, políticas sociais para atender pontos emergenciais destinados a setores sociais cuja sobrevivência está ameaçada. Sobre a relação Estado – povos indígenas, Luciano (2011) – enquanto Conselheiro e Baniwa - destaca que:

Os povos indígenas entendem que por meio de seus membros nos espaços de governo podem mudar e adequar os instrumentos do Estado para atendimento de seus direitos e interesses, enquanto que os agentes de Estado entendem que os indígenas devem ajudar a convencer os seus parentes de que precisam se enquadrar na lógica do Estado como forma de facilitar a implementação das ações e políticas do Estado e dos governos (LUCIANO, 2011, p. 30).

E relata ainda que:

De forma ainda muito preliminar, posso sugerir a partir das experiências pessoais que as relações dos povos indígenas com o Estado brasileiro estão longe de ser construtivas, considerando-se as diferentes perspectivas desenhadas pelos atores envolvidos de ambos os lados. Isto porque, se por um lado, os povos indígenas idealizam uma realidade de difícil concretização quando seus membros conseguem chegar a algum espaço de participação nos espaços de tomadas de decisões ou de implementação de políticas públicas, por outro lado, os dirigentes estatais desenharam outra realidade quando aceitam que lideranças indígenas ocupem algumas funções gerenciais no âmbito das estruturas administrativas do Estado. (LUCIANO, 2011, p. 30)

Algumas lideranças entrevistadas narraram um pouco do processo da conferência no âmbito regional e nacional, já que em algumas comunidades as conferências locais não ocorreram. Um dos motivos para tal foi o atraso no recebimento dos documentos referenciais que serviam de apoio para as discussões:

O processo dessa [CONEEI], até assim eu não tive, não fiquei sabendo se teve na escola preparação para a conferência né. Eu comecei a participar a partir da regional, onde teve a participação do sul e sudeste também na conferência. Mas a construção da participação dentro da conferência, houve uma discussão entre professores, não teve essa conversa diretamente com a comunidade, houve uma conversa com professores da forma que cada professor ia representar a sua comunidade, aí depois foi passado para as comunidades que ia ter essas conferências para discutir essa questão da educação escolar indígena e aí teve a aprovação primeiro das

---

tipo e de direitos também de novo tipo, bem como a ampliação do espaço da política, esse projeto reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito à transformação da democracia. Nesse sentido, a nova cidadania inclui construções culturais, como as subjacentes ao autoritarismo social como alvos políticos fundamentais da democratização.” (DAGNINO, 2004, p. 103)

comunidades para que esses professores participassem da conferência, mas primeiro teve essa discussão entre lideranças e professores para ver quem estaria participando no primeiro momento na conferência regional. (PEREIRA, 2012 em entrevista à autora).

Sobre as discussões locais, Emir Melo afirma que não ocorreram na Terra Indígena Nonoai e que só participou das reuniões regional e nacional:

aqui em Nonoai nós não tivemos discussão assim para levar algumas ideias pra lá. Mas, pelo tempo que eu estava aqui na educação eu via as necessidades da nossa comunidade aqui. Tanto que tinha algumas coisas que era interessante pra mim e eu até votava. Eu estava lá pra isso né? Mas era as comunidades indígenas, eram os mesmos problemas né? Tínhamos que os Estados não iam visitar as escolas que estavam em situações complicadas de funcionamento e daí eu vi que era igualzinho a nossa realidade aqui, as nossas aldeias indígenas. (MELO, 2012, em entrevista à autora)

O Prof. Emir Melo (2012) complementa:

Mas daí eram umas coisas que favoreciam muito aquelas propostas que foram feitas lá na regional. Era muito... como eu vou dizer? Eu aceitei todas aquelas propostas né? E daí se foram aprovadas essas propostas aí, vai melhorar a educação porque e aí reuniram grupo lá também, e fizeram grupo, a gente sentou assim com outros, com o pessoal lá do Mato Grosso, os Guarani.. Pessoal lá de Rio Negro que eles dizem né? Os Kaiowá, os outros lá, como eu vou dizer... aqueles índios de lá, mas enfim... os parentes né? E eles discutiam, né? As vezes eles falavam no idioma deles e a gente não entendia [risos], eles começavam a discutir entre eles e a gente ficava meio perdido. Mas, eles, parecem que os índios tem uma mesma visão, nós queremos uma coisa, mas tu vai ver, eu via que nós índios nós tínhamos assim, a mesma visão que nós queremos a educação diferenciada mas de qualidade, o pessoal estava ali pra reivindicar essas questões, uma educação diferenciada e de qualidade, mas com o apoio das instituições, não é? (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Sobre sua experiência na conferência nacional, o professor narra o processo:

Aí eles foram lá discutindo os problemas, uns ia lá na frente e falava dos problemas das escolas, em que situação estavam, as universidades também estavam com umas ideias, de mandar índios para a universidade. E eu me achava tão pequeno ali né? No meio de tanta gente. Já tinha índios que tinham uma trajetória grande né? Tudo estudiosos da educação indígena, mas... e eu pensando assim comigo... Por que então a educação está assim se a educação tem gente que conhece das coisas né? Se tem gente que conhece dos direitos e porque que está parado então a educação indígena? Porque esse pessoal não se une pra fazer alguma coisa? Era o que estavam

fazendo lá, né? Mas... é muito lento... eu acho muito lento as coisas... e eu me sentia tão pequenininho lá, no meio deles. (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Observamos, por vezes, um pessimismo e desestímulo em relação à educação escolar indígena, motivados pela herança histórica que percebemos até hoje no sentido da escola colonial, a educação como ferramenta de dominação como nos tempos da educação jesuítica. Em alguns momentos as palavras são embebidas desses sentimentos, da cansativa trajetória de luta e a impressão do esforço em vão, pois ocorrem avanços no âmbito político educacional, porém a lentidão da implementação desses processos causam um pessimismo pedagógico.

E na regional, teve muitas discussões assim que, teve muitos debates assim, em questão de críticas também, teve pessoas de organizações que também dizem que a educação escolar indígena está péssima no país. Pessoalmente assim, na minha visão essas críticas não procedem, pelo menos hoje na minha visão, que a educação, é claro que dentro de alguns povos, falando um pouco do povo Guarani, hoje a educação está começando a engatinhar. Quando foi a discussão dentro do seminário, a educação Guarani, a educação escolar Guarani estava começando a engatinhar então estava num processo assim de começo e hoje já começou a se avançar um pouco e o que falta hoje, o que foi feito, as propostas no papel, o que falta hoje e sair aquelas propostas do papel para a realidade e uma das questões que foram discutidas também, bastante dentro da regional foi a questão dessa organização entre povos. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

Emir Melo complementa:

Mas, as propostas que fez lá não era nada de diferente, assim, não era novo pra mim, porque nós aqui também estávamos passando por isso. Aquela dificuldade, a educação está mal, a educação indígena tem muito o que melhorar, não está sendo diferenciada como se diz, né? (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Na narrativa do professor Nilson Cardoso, percebemos a vontade de mudança, mas observamos também o desestímulo desse lento processo da educação escolar indígena e das dificuldades encontradas:

E aí, a importância um pouco, alguns não estão dando muita importância para a educação, os próprios governantes, eles deixam muito a desejar. Estão deixando sempre, a educação é uma das coisas mais importantes que a gente tem na nossa vida é que a educação tanto escolarizada como a educação que a gente traz de família e aí ninguém, o governo não está dando valor para o professor, para a escola, e daí eu acho assim que o governo também tem que pensar o que fazer e como fazer junto com os professores senão estará sempre nesse problema que está né, a educação no Brasil o índice está lá embaixo. É bastante preocupante, eu penso nesses problemas aí e muitas vezes dá vontade de desistir de ser professor porque os

problemas são muitos e está sobrecarregando as escolas, os professores e o governo ao invés de mandar as verbas para as escolas, tira para o bolso, e assim vai, você sabe disso. (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)

A partir do processo de construção da nova cidadania ou cidadania ampliada, o processo de construção de cidadania como afirmação dos direitos consiste em um projeto de transformação não só do Estado, mas da sociedade brasileira como um todo. Como afirma Dagnino (2004 a.p. 3), “isso significa também que essa cidadania tem que se abrir não só, evidentemente, ao direito à igualdade que é constitutiva da cidadania, mas, especialmente, tem que se abrir e considerar o direito à diferença”. Dialogando com Boaventura Santos (2007, p. 63), é preciso “saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais”, ou seja, a necessidade de construir a emancipação a partir da relação respeito da igualdade e princípio do reconhecimento.

E nesse sentido, me parece que tal redefinição de cidadania estabelece um vínculo indissolúvel entre o direito à igualdade e o direito à diferença, na medida em que não é mais possível na sociedade contemporânea pensar a realização da igualdade sem considerar que essa realização passa integralmente por assegurar também o direito à diferença. Não há como falar em igualdade se as diferenças persistirem e são usadas como base para a desigualdade, discriminação, etc. (DAGNINO, 2004 a, p. 4)

Outra característica defendida pela autora na redefinição da cidadania é o direito não só de ser incluído, mas de participar da definição daquilo que precisa ser incluído, ou seja, daquilo que é estruturante no sentido de reinventar a sociedade:

A cidadania liberal visa oferecer condições para tal pertencimento. A redefinição de cidadania que vem dos anos 1980 ultrapassa esta ideia porque, muito mais do que reivindicar o pertencimento ao sistema, o que de fato está em jogo nesta construção é o direito, não apenas de pertencer, não apenas de ser incluído, mas de participar da própria definição desse sistema. (DAGNINO, 2004 a, p. 4)

A reivindicação dos entrevistados, das lideranças indígenas, vão ao encontro do supracitado, ou seja, para além da inclusão, a participação efetiva para a mudança do que se almeja. O que foi argumentado em alguns momentos refere-se ao desejo dos indígenas em querer fazer parte, construir as políticas educacionais, os seus próprios materiais didáticos etc:

Esses dias eu falava com os professores daqui, eu falava pra eles: “Nós deveríamos estar dando o norte da nossa educação pro pessoal do Estado, dizendo, ‘é por aqui que nós queremos que seja”, porque nós temos uma lei que protege isso. Não são eles que tem que construir a nossa escola pra nós. “Quem tem que construiu o Projeto Político Pedagógico da nossa escola somos nós, e nós é que vamos dizer: é por aqui”. Nós estamos fazendo? Não, nós não estamos fazendo. A gente está achando bem mais fácil pegar as cartilhas que já vem prontas, que pelo menos vem o livro do professor, a cartilha

da criança... não precisa nem pensar no que eu vou dar. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Nesse sentido, podemos compreender que, como afirma Dagnino (2004 a, p. 11) “a ideia da participação, a ênfase na participação, é a afirmação de que o Estado pode ser transformado” e para tal transformação a participação da sociedade civil deve ser pensada, não como uma partilha de poder, mas como um conjunto de relações sociais a ser transformado. Boaventura Santos (2007, p. 62), nessa perspectiva, definiu democracia como “substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada”.

#### 4. CONHECENDO A HISTÓRIA DA CONEEI ATRAVÉS DAS NARRATIVAS

*Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e denominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional.*

*Michael Pollak*

*O narrador retira da experiência o que ele conta; sua própria experiência ou a relatada pelos outros.*

*Walter Benjamin*

Através das narrativas e das histórias orais das lideranças indígenas que participaram da I CONEEI construímos o presente capítulo. As narrativas nos possibilitam conhecer além do que o papel nos informa. Através das narrativas conhecemos as histórias, os anseios, os desafios, não apenas através das palavras, mas com a expressão corporal, com a entonação da voz, do timbre, das emoções... Como destacado por Ciavatta (2002, p. 76), “O que é visível revela e oculta – de onde, talvez, provenha a grande força da sedução da fotografia – a história que ainda está invisível”. Tendo como objetivo desvelar para adquirir sentido como fonte histórica, ou seja, para além do imediatismo do “isto foi”, utilizamos a fotografia como outra linguagem, transcendendo a linguagem textual, e como afirma Ciavatta (2002, p. 76): “Ajudar a resgatar o invisível é o papel da intertextualidade, da busca de outras visões, outras linguagens e outros discursos sobre o mesmo objeto”.

A autora brinca com o duplo sentido da imagem, na qual o fenômeno demonstra a essência, porém, também o esconde: o visível e o invisível. “Nosso contato imediato com a realidade é com sua aparência, com o que se mostra à vista, as qualidades exteriores ou o que se constitui em representação de um objeto”, compreendemos ainda que a fotografia como mediação é “esta reflexão, de uma parte, sinaliza corretamente a importância dos meios, dos demais objetos para alcançar determinado conhecimento” (CIAVATTA, 2002, p. 73). Admitimos que, a presença de filtros, categorias, conceitos e representações influem na “aproximação com o real”. Admitimos também que “o conhecimento real é impossível à razão humana” (CIAVATTA, 2002, p. 73). Por isso, apresentamos outras formas de linguagens e reconhecemos a fragmentação desse real.

Apresentaremos nesse momento o diálogo das narrativas com os autores que embasam nossa discussão.

**Nonoai, 11 de julho de 2012.**

Andila participou/esteve presente da/na elaboração da LDB<sup>25</sup>. É incrível como não tinha e tinha muitas perguntas ao mesmo tempo. Ela ia contando a sua história e a da educação indígena com muita propriedade e sempre relacionando-as, costurando-as; obviamente isso se

<sup>25</sup>

Segundo relatos da Andila Inácio, em noventa, noventa e um, noventa e dois, Andila, junto com Daniel Cabixi foram convidados a participar das discussões na época, da construção coletiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Otranto (1996), tais discussões para construção coletiva da LDB ocorreram entre os anos de 1988 a 1993, antes do “golpe” de Darcy Ribeiro. Mais informações em: OTRANTO, C. R. **A nova LDB da Educação Nacional:** seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudanças. In: *REVISTA UNIVERSIDADE RURAL - Série Ciências Humanas - Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996.*

dá também ao fato de ter participado de importantes marcos e de, como ela disse, ter participado da primeira formação de professores indígenas no Brasil, aliás, na América Latina. Encerramos a entrevista mais ou menos uma hora depois. Ganhei um DVD do trabalho desenvolvido no Centro cultural Kaingang da Serrinha e fui convidada para almoçar.

**Parte do diário de campo da autora**

Os professores que dão voz a esse trabalho são lideranças indígenas e todos participaram da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, seja como delegados indígenas como a Andila, Joel, Nilson, Emir e Dorvalino, ou organizador, como Gersem Baniwa Luciano.

Andila Inácio é Kaingang, da Terra Indígena Serrinha/RS, localizada no Município Ronda Alta a 381 km da cidade de Porto Alegre/RS. Professora e liderança indígena, Andila nos conta a sua trajetória:

Então eu sempre trago de lá para que a gente consiga entender melhor o agora. Então, desde aquela época que a gente começou a trabalhar o ensino diferenciado, na década de 70. Até o final daquela década, a gente praticamente trabalhou sem entender direito, porque quando a gente foi selecionado e levado para esse colégio interno no Tenente Portela, através do convênio FUNAI e ILCB (Igreja Luterana de Confissão no Brasil) a gente não foi esclarecido o que a gente ia fazer, até algum tempo que a gente estava lá estudando a gente não sabia o que estava fazendo lá, o pessoal não falava pra gente “olha vocês vão ser professores indígenas, nós estamos preparando vocês, vocês vão ser professores.” Aí a gente percebeu que seríamos professores quando a gente começou a trabalhar material didático, isso no finalzinho já do curso né e daí quando a gente saiu contratado pela FUNAI nas diversas áreas da região do Sul. (INÁCIO, 2012 em entrevista à autora)



**Ilustração 6: Escola Indígena da T.I. Serrinha/RS**

Gersem Luciano fala da sua trajetória:

(...) desde jovem praticamente trabalho com a educação escolar, muito cedo cheguei a ser professor da minha aldeia, e aí eu fiz toda uma experiência longa com a escolarização indígena, depois fui gestor municipal, secretário municipal de educação durante quatro anos numa época em que ainda não havia essa noção de educação escolar indígena, tudo era escola rural, as escolas indígenas tinham não só a denominação de escola rural como também a perspectiva pedagógica tinha a ver com a escola rural, com a educação rural, não com uma educação indígena, diferenciada. Então, quando eu fui gestor do município, a tarefa foi exatamente isso, transformar as escolas rurais que estavam nas comunidades indígenas em escolas indígenas, com perspectiva curricular indígena, dentro dos princípios modernos de educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngüe, multilíngüe, e tudo isso. E a partir dessa experiência a gente acabou contribuindo e acompanhando e contribuindo para toda a mudança aqui no Brasil que veio ocorrendo desde a Constituição de 1988 para fazer essa mudança né, curricular e pedagógica da escola, essa escola diferenciada, essa escola, digamos, pró conhecimento e tradições indígenas. E desse modo, fiz parte de uma geração que acompanhou todo o processo e por conta disso já nos anos 90, no início do milênio né, em 2003 fui indicado para fazer parte do Conselho Nacional de Educação né, representando o povo e a população indígena dentro do conselho. E dentro do Conselho eu só fiquei um ano e meio porque, e aí logo me convidaram para ir ao Ministério da Educação para coordenar a EEI. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

Falando de sua relação com os indígenas depois de sua inserção no MEC/ gov. federal:

Com relação a relação com o movimento indígena foi uma coisa muito interessante porque toda essa época o movimento indígena até hoje, uma das apostas do movimento indígena faz é ocupação de espaço. É uma estratégia adotada no Brasil inteiro então... Não é ocupação por ocupação, mas, umas estratégia em que os indígenas, os jovens, as lideranças que vão se adaptando que vão se formando uma das possibilidades é isso, que eles ocupem os espaços na política pública, na administração pública para cada vez mais forçar mudanças dentro da estrutura das políticas públicas mas também fazendo uma cooperação muito maior fortalecendo a luta do movimento né, então essa coisa sempre foi uma coisa muito bem vista, sempre tive muito apoio dos indígenas né, quer dizer, em função dessa natureza que eu assumo sempre paira como uma grande oportunidade, não só como estratégia mas como uma oportunidade para que as políticas avancem, então os indígenas estão nessas funções sempre são bem vistos pelo movimento indígena, principalmente quando são pessoas do movimento como foi o meu caso, quer dizer, além de ter trabalhado tecnicamente na gestão de política de EEI sempre fui muito militante político, então sempre tive

muito aliado ao movimento indígena, e aliado não significa tranquilidade em termo do debate mas é sempre visto como uma ferramenta, um instrumento e uma oportunidade do movimento indígena poder cada vez mais ter voz e possibilidade de poder incidir mais sobre as políticas, quer dizer, não tive problema em relação a isso, sempre tive muito apoio e muita colaboração do movimento indígena nessa difícil tarefa que é difícil pela complexidade que é mesmo, pelas limitações que a política pública significa para qualquer política né, e mais ainda para segmentos minoritários, historicamente excluídos como os povos indígenas, aí a coisa é um pouquinho mais difícil. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

Joel Pereira é Guarani-Mbya, professor e cacique da Aldeia Guarani Nhanderu Vera, indígena de Mato Preto no município de Getúlio Vargas, RS e conta um pouco da sua trajetória:

Eu tenho tanta experiência dentro da educação indígena Guarani, dez anos de experiência, mas além disso também sou cacique da aldeia e tive muitas caminhadas durante esse período aí de contato com a educação. Eu participei também do magistério guarani que durou em torno de cinco ou seis anos para ser cumprido e tive muitas experiências vivendo com professores de outras comunidades também envolvidas e inclusive professores de outros estados também. Isso e um pouco da minha trajetória. (PEREIRA, 2012 em entrevista à autora).

Nilson Cardoso é graduado em Biologia pela UNIJUÍ e tem especialização em Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), leciona para os 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na Terra Indígena Votouro/RS.

(...) fui contratado como professor para dar aula de técnicas agrícolas que até então não tinha horta e devido agora ao programa de árvore estamos cultivando verdura, mas assim, daí comecei como professor, pensei no início que não seria meu ramo. Daí fui me especializando, depois fui pra fazer a especialização em biologia na UNIJUÍ, em 2000 comecei lá, me formei e aí que eu fui ver que eu gosto, que eu estava pensando em uma coisa diferente pra mim, mas me dou bem com os alunos e gosto também de trabalhar. Na verdade quando a gente trabalha como professor, a primeira coisa você tem que gostar se não você não trabalha bem porque as dificuldades são enormes, é muito trabalho, você tem o desgaste da própria pessoa, pois você tem que desenvolver a aula, fazer um bom trabalho, pensar, escrever o que você vai trabalhar com seus alunos, você tem que ter uma meta, um propósito e tudo isso dá trabalho. (...) Eu nunca pensei em ser professor, mas hoje eu me dedico e acho que estou no meu lugar certo. (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)

O professor Emir Melo (2012) é um dos professores da Terra Indígena Nonoai/RS e nos conta um pouco de sua história:

Eu sou Professor Emir, comecei a trabalhar em 2000, 1999 eu entrei na educação indígena. Eu da educação indígena, eu não era muito envolvido... Eu estudava, fazia 3º ano normal e eu entrei assim na educação meio que surpreso porque eu não tinha essa visão. Porque eu parava mais em casa assim, fora ali, fora da aldeia, mas eu fui aprendendo, quando eu comecei a trabalhar na escola. E a Márcia entrou na mesma época e educação indígena estava... como é que eu vou dizer? Ela não era uma educação indígena, como os índios queria, entendeu? E... de certo a gente tinha os nossos direitos, tinha os direitos mas não conhecia os nossos direitos. O tempo passou até que eu fiz o magistério onde tive aulas com o pessoal da FUNAI de Brasília, os antropólogos, linguistas... O magistério diferenciado. Aí eu fui aprendendo. Aí nós começamos a ver que temos direitos, fomos saber da Constituição de 1988... E... aí que nós começamos a reivindicar nossos direitos nas escolas indígenas. Nós reivindicamos porque nós queríamos índios trabalhando dentro das escolas indígenas, das aldeias e tanto que a maioria aqui, na nossa escola é professor indígena. (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Dorvalino Cardoso é professor bilíngüe e está cursando Pedagogia na UFRGS. Pertence à Terra Indígena São Leopoldo/RS onde leciona:

Então descobri que a minha história era muito importante, além de importante triste, e os meus direitos. A minha pergunta era, qual é o valor desse Índio? No momento que eu descobri isso aprendi a lutar, a me defender e a defender as questões indígenas, discordando um pouco da legislação, discordando um pouco da organização brasileira, porque antes da colonização nós já tínhamos um plano de Governo bem organizado, éramos donos de todas as riquezas e que não precisou de tanta estrutura pra se enriquecer na época do Brasil colônia, porque já estava tudo pronto. Então historicamente a gente foi descobrindo tudo isso e a história nos interpreta isso com muita clareza, ta ainda na memória do povo Kaingang toda essa história. Na verdade fui liderança desde os 13 anos, porque a partir dos 13 anos o indígena, ele é maior de idade. E aí eu precisava trabalhar a cultura e a política interna e externa, precisava estudar mais e aí tive apoio das lideranças nessas minhas formações, até, inclusive nessa formação que eu vou ter agora pro futuro, a minha formação né, que eu tenho compromisso com a comunidade, com o próprio povo pra fazer essa transição de conhecimentos na cultura e o mundo Kaingang. Desde a minha formação eu tenho um compromisso, não é uma formação particular, mas é uma formação que tenha compromisso com o povo (CARDOSO, 2012, em entrevista à autora).

É interessante destacar que apesar de trajetórias distintas, principalmente nas diferentes formas de inserção na docência, os professores enfatizam e reconhecem a importância de sua formação, dos espaços escolares e da necessidade de repensar a educação escolar, o que, como afirma Bergamaschi (2010, p. 114), é um “é um movimento de tomada de consciência”

#### 4.1.“(...) porque nesse país nada funciona se você não vai pra cima, não pressiona”: o movimento indígena e sua luta por uma educação diferenciada

*Antes, os índios lutavam de arco e flecha. Agora lutamos com  
isso aqui ó.  
(levantando uma caneta).*

*Davi Kopenawa Yanomami*

A grande tensão que percebemos hoje no que tange o cenário indígena brasileiro é o desrespeito. O que é refletido em diversas esferas, seja no desrespeito as suas terras (os grandes conflitos entre fazendeiros e indígenas), o desrespeito para com seus costumes e modos de vida que são considerados “sujos e imundos”, o desrespeito para com suas particularidades educacionais, ou até mesmo o desrespeito à vida, como foi o caso de Galdino<sup>26</sup>, Pataxó Hã-Hã-Hã, que foi queimado vivo. No ano de dois mil e doze, tal violência e desrespeito humano completou 12 anos. Sobre o caso de Galdino o escritor e poeta Olívio Jecupé escreveu um poema angustiante:

Ah, como fiquei triste com a matéria do nosso  
Parente Pataxó da Bahia, que morreu brutalmente  
Queimado, como se não fosse gente.  
É, mas como tem gente perversa nesse mundo  
Nhanderu, nosso Deus.  
O que eles fizeram com nosso parente, não é  
Papel de ser humano, também não digo que é  
De animal, mas sim de um monstro e que são  
Capazes de matar seus próprios pais.  
Mas isso não pode ficar assim, é preciso que se  
Faça justiça e que esses assassinos sejam condenados,  
Aliás, sei que será difícil, pois estamos no Brasil.  
Mas se a justiça brasileira não fizer nada, sei  
Que a justiça de Deus fará, porque Ele sempre  
Está ao lado dos oprimidos, que são explorados,  
Humilhados ou assassinados como aconteceu com  
O nosso parente Galdino Pataxó.  
Sei que a justiça de Deus não falha, por isso  
Podem aguardar, seus assassinos...  
Olívio Jecupé (A morte de Galdino)

Grandes conflitos são travados nessa luta cotidiana por respeito e pela garantia de seus direitos. No atual cenário somos bombardeados com notícias cada vez mais violentas, principalmente nos conflitos gerados pela luta por suas terras. Os enfrentamentos, muitas das vezes, acabam resultando em saldos negativos para os povos indígenas, como a morte do terena Oziel Gabriel<sup>27</sup> no conflito na reintegração de posse de uma fazenda ocupada em Sidrolândia/MS no dia 30 de maio de 2013. O mesmo ocorre com os Munduruku e outros

<sup>26</sup> Leia mais em: <http://jus.com.br/revista/texto/16253/o-caso-do-indio-pataxo-queimado-em-brasil#ixzz2RxYyTsAd> (acessado em abril de 2013)

<sup>27</sup> Leia mais em: <http://racismoambiental.net.br/2013/06/fazendeiros-e-indios-entram-em-confronto-em-sidrolandia-ha-baleados/> (acessado em abril de 2013)

povos que circundam a usina hidrelétrica Belo Monte, os Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul, os Kaingang no Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, os pertencentes à Aldeia Maracanã no Rio de Janeiro e, assim, em todo território nacional.

Como afirma Bessa Freire (2013):

Numa perspectiva histórica, de mais longa duração, você tem cem por cento desse território que é hoje o Brasil pertencendo aos índios. Não tem hoje nenhum proprietário que possa exibir um título dizendo que comprou de um índio, ou que trocou, ou que recebeu de presente. Ou seja, os índios foram despejados das terras num processo histórico violento. (FREIRE, 2013<sup>28</sup>)

Segundo Freire (2013) a Constituição de 1988 repactuou os territórios indígenas e “a sociedade brasileira e o Estado brasileiro precisam dizer qual o espaço do índio nessa sociedade, se tem espaço para eles.” Percebemos que a luta desses povos, desse movimento indígena, perpassa diversas esferas, mas encontram um mesmo denominador: o respeito e a garantia de seus direitos.

Ao falar de movimento indígena, recorremos a Luciano (2007), que define movimento indígena organizado como as ações e estratégias locais, regional e nacional em torno de interesses comuns de lutas, ou seja, a lutas articuladas em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

A denominação *movimento indígena* é sugestiva. Partindo do princípio de que em cada aldeia, cada povo e cada território existem movimentos de luta, compreendemos que existem inúmeros movimentos indígenas. Porém, a utilização do termo no singular é referenciada de maneira sábia pelas lideranças, uma vez que afirmam a existência de um movimento indígena que procura articular todas as diferentes ações, estratégias e esforços dos povos indígenas em perspectivas locais, regionais, nacional e até internacional. Essa estratégia não anula nem reduz as particularidades dos povos, mas refere-se a um esforço de uma maior visibilidade e fortalecer a pluralidade étnica.

Outra denominação pertinente é a que o líder indígena Daniel Mundurucu utiliza, adotada também por Luciano (2007): *Índios em movimento*. Essa expressão refere-se à ideia tratada anteriormente de que não existe um único movimento indígena, mas uma estratégia de fortalecer os diversos movimentos existentes; tal expressão nos remete as duas possibilidades sem excluir uma nem outra. Luciano (2007) destaca que admitir a inexistência de um movimento indígena no Brasil é uma estratégia suicida, uma vez que no processo colonial a falta de unidade política entre os povos indígenas foi explorada para invadir territórios e colonizá-los e afirma que “a descoberta da necessidade de articulação e unidade política em torno de interesses comuns entre muitos povos mudou radicalmente a trajetória histórica de extermínio dos povos indígenas no Brasil” (LUCIANO, 2007, p. 129).

O início das articulações dos povos indígenas surgiu a partir de reuniões e encontros que no início eram patrocinados e tinham apoio de entidades da igreja, alguns segmentos universitários e entidades de apoio à causa indígena.

Desde a década de 1970 podemos considerar a existência de um movimento indígena brasileiro, e destacamos que esse movimento articulado, em conjunto com seus aliados, aprovou em 1988 os avanços em relação aos direitos indígenas na atual Constituição Federal.

---

<sup>28</sup> Entrevista concedida no dia 5 de junho de 2013 ao canal Globo News: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/todos-os-ideos/v/direitos-indigenas-sao-garantidos-pela-constituicao-ressalta-especialista/2617193/> (acessado em abril de 2013)

Tais lutas articuladas / conjuntas referem-se à agenda pela terra, saúde, educação e outros direitos.

O processo de mobilização de grupos organizados da sociedade civil durante todo o desenrolar do processo constituinte significou um avanço na atuação política destes grupos, que continuaram articulados em função da elaboração da legislação complementar e ordinária. Estes grupos alcançaram legitimidade para, como agentes políticos organizados, interferirem nos trabalhos legislativos. (GRUPIONI, 1991, p. 106 - *grifos nossos*)

Uma importante ação realizada por esses *índios em movimento*, referente ao aspecto da educação, foi a luta para que a política educacional destinada aos povos indígenas fosse diferenciada. Ou seja, uma educação específica de acordo com seus princípios filosóficos, políticos e metodológicos, possibilitando que cada povo defina e exercite seus próprios processos de ensino-aprendizagem respeitando suas diferenças culturais. Uma das narrativas da Andila marca bem essa posição do movimento indígena, articulado:

Então a gente conseguiu fazer movimento nacional e conseguiu garantir tanto na Constituição Federal em 88 aquele ensino diferenciado que a gente estava querendo né. A gente não queria mais aquela escola de imposição e daí tivemos garantido dentro da Constituição de 88 essa escola diferenciada. E daí, 88 ficou garantido, em noventa e pouco o governo brasileiro começou a... como é que fala Mariane? Implementar a lei. (ANDILA, 2012 em entrevista à autora)

Grupioni (1991; 1994) destaca e relata a articulação e a presença indígena desde a Constituição Federal de 1988 e a tramitação no Congresso Nacional da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) até o que ele chama de “rendição dos caras-pálidas” – referindo-se à reivindicação do direito dos indígenas por um sistema escolar específico.

O que talvez tenha passado de forma despercebida pela comunidade educacional brasileira e também por uma parte dos antropólogos foi a atuação de um determinado segmento organizado da sociedade civil, as organizações indígenas e entidades pró-índio, quanto a formulação de propostas para a educação escolar indígena na nova LDB (GRUPIONI, 1991, p. 106).

“E na implementação dessa lei, eu estava aqui no Rio Grande do Sul e daí eu recebi um convite pra mim ir pra Brasília porque ia ter uma reunião de educação (...)”. Andila narrou detalhadamente o processo da construção da LDB que contempla a organização da educação escolar indígena:

Daí eu fui pra lá, isso era em noventa, noventa e um, noventa e dois, por aí. Daí eu cheguei lá no local que me indicaram né, encontrei a sala e daí quando... é interessante porque quando eu fui chegando, no elevador eu encontrei um índio que também estava indo para a mesma reunião, Daniel Cabixi. Você conhece ele? Ele é uma pessoa muito importante também na educação, no movimento indígena, nacional. E daí ele me perguntou “onde é que você está indo?” E eu falei: “eu vou numa reunião” e ele disse “eu também estou indo”. E

chegamos lá e era só nós dois índios, e daí estava cheio de pessoal de universidades e aquelas coisas todas né, e só nós dois de índio. E daí começou a reunião, a mulher que estava coordenando aquela reunião, do MEC né? Esclareceu pra quê daquela reunião e daí que a gente ficou sabendo que eles iam implementar a Lei e queria a participação dos índios pra ver como é que a gente queria essa educação, que afinal de contas fomos nós que pedimos uma escola diferentes, que respeitasse a nossa cultura e tudo aquilo ali. E daí quando nós percebemos que era uma lei de implementação da lei maior, a gente ficou assustado. Ele é Paresi, e eu Kaingangh, nós somos duzentos e vinte povos indígenas no país, como é que de repente dois povos iam representar o restante? Daí eu falei assim: “Daniel, e agora?”. Eu sabia que dentro da FUNAI tinha vários índios que trabalhavam também, os pioneiros que saíram das suas regiões, das suas áreas, das suas aldeias e tinham conseguido chegar até Brasília e estavam trabalhando ali. A gente chegou em um consenso: vamos sair da reunião e vamos pra FUNAI pra ver se a gente conversa com esse pessoal. Daí de manhã mesmo nós saímos da reunião, e era uma reunião de três dias. [Pensativa...] Era no segundo dia que nós saímos. E daí, no terceiro dia terminava a reunião. Conseguimos conversar com o Marcos, Marcos Terena, que trabalhava dentro da FUNAI e ele disse o seguinte: “olha, vamos fazer o seguinte, vamos almoçar junto. Então vocês esperem, depois que terminar o expediente daí eu já vou avisar todos os índios que trabalham aqui com a gente e daí vamos almoçar, marcamos um local e almoçamos juntos. Enquanto isso a gente vê o que a gente pode fazer, se escreve alguma coisa, se vocês saem da reunião, vamos pensar”.

Aí fomos almoçar né, ainda durante o almoço, eles almoçando me responsabilizaram por anotar, fazer as anotações. E daí nós chegamos um consenso. Se a gente saísse de lá, porque ela deixou bem claro que, porque nós falamos para ela que nós iríamos nos retirar porque era muita responsabilidade nossa de estar ali naquela reunião representando, porque afinal de contas, o pessoal ia dizer: “não, mas tinha índio lá!”. Nós estávamos representando todos os povos indígenas. E daí nós falamos pra ela que a gente ia se retirar da reunião, como forma até de protesto né, e daí ela disse: “tudo bem, vocês que sabem, mas o documento vai sair igual”.

Então nós falamos pra eles, que o documento ia sair igual. Daí entre o não participar e tentar fazer alguma coisa, nós optamos pela segunda opção. Vamos tentar fazer alguma coisa e ver se a gente consegue fazer a cabeça deles pelo menos em alguns itens que a gente acha mais importante. E daí o pessoal foi falando e eu fui anotando, sabe Mariane. E no final do almoço nós voltamos com aquelas propostas para a reunião. E daí deixamos ele falar, eles falaram muito mesmo. Você sabe como é a universidade, um tem uma opinião, outro tem outra e daí discorda.. E daí nós fomos na última parte da tarde do último dia e entregou aqueles papéis para a coordenadora e dissemos assim: “Nós, vamos entregar essas reivindicações. Se vocês puderem contemplar isso dentro dessa lei nós vamos ficar muito gratos por

isso.” Entregamos pra ela e saímos da reunião e viemos embora, cada um pro seu lado né. (ANDILA, 2012 em entrevista à autora)

Ainda sobre a Lei que direciona a educação escolar indígena no Brasil, Andila narra o resultado da reunião:

Parece que eles pegaram tudo aquilo que nós botamos naquele papel, naquele rabisco ali né, eles só criaram uma linguagem jurídica e colocaram ela dentro. E eu fiquei muito feliz com aquilo. A lei específica, diferenciada, para as escolas indígenas. E eu sempre digo, é uma lei que não falta nada, ela é linda, ela é maravilhosa, se ela funcionasse, mas infelizmente ela não funciona. Mas a gente conseguiu garantir no papel sobre aquilo que a gente pensava no que teria que ser, de que maneira que deveria ser o ensino diferenciado nas nossas escolas. (ANDILA, 2012 em entrevista à autora)

Em entrevista, Gersem Luciano destaca que os indígenas são um dos segmentos sociais que mais lutam pela educação escolar e que essa luta resulta da forma e da capacidade de o movimento indígena se articular:

Eu acho que a educação escolar indígena nos últimos anos tem conseguido alcançar um espaço dentro da política do estado. Eu acho que isso é uma mudança nos últimos 20 anos muito em função da própria forma e capacidade do movimento indígena e dos povos indígenas colocarem né. É importante destacar que os povos indígenas é um dos segmentos sociais, da população brasileira, que mais demanda, que mais luta, que mais se mobiliza em função da educação, da educação escolar, da escola. E com isso foi forçando que o poder público tenha tomado algumas medidas para corresponder a essas cobranças né, indígenas. (LUCIANO, 2012 em entrevista à autora)

Contrariando as “previsões” de antropólogos, historiadores e intelectuais brasileiros, até os anos 70 do século XX, que acreditavam no desaparecimento dos povos indígenas, e em relação à Constituição de 1988 “a nova lei, em grande parte influenciada pelos movimentos sociais e indígenas do século XX, veio, na verdade, a sancionar uma situação de fato: os índios, nos anos 1980, contrariando as previsões acadêmicas davam sinais claros de que não iriam desaparecer” (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Devemos destacar também que tais articulações dos povos indígenas contêm suas limitações, fragilidades e muitas vezes divergências, “uma vez que o movimento é feito e composto por uma enorme diversidade de povos, culturas, de situações políticas, econômicas, e de diferentes histórias e níveis de contato, de maior ou menor dependência externa” como afirma Luciano (2007, p. 130).

O movimento indígena e as organizações enfrentam alguns desafios como os relatados por Luciano (2007): o modelo burocrático e centralizado do branco; a “sedução” do mundo do branco; dificuldade de articulação sócio-política; processo de dependência dos indígenas em relação à resolução de seus problemas – a velha questão da tutela; manter e garantir os direitos já conquistados; garantir a capacitação dos membros do movimento e garantir uma formação política e técnica para os índios de forma geral; e, por fim, garantir condições sócio-jurídicas ou de cidadania.

Davi Kopenawa Yanomami é uma importante liderança indígena Yanomami que recebeu o prêmio Global 500 da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 por sua luta contra os quarenta mil garimpeiros ilegais no seu território em Roraima. Em sua magnífica conferência sobre os “20 anos da homologação da Terra Indígena Yanomami, luta e resistência de um povo” no II Fórum Internacional da Temática Indígena, realizado em maio de 2012, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Davi contou para os presentes de como é difícil e triste para ele contar a sua história e a de seu povo, pois três mil Yanomami morreram na luta contra os garimpeiros, entre eles, seu pai, sua mãe, e irmãos.

Destacamos uma fala de Davi que reflete a atual força e conjuntura do movimento indígena:

Índio é pequeno, mas a luta é muito grande. Antes olhava para nós pra baixo, agora olha no olho. Antigamente o governo achava graça de nós. Agora não. Agora tem que respeitar a nossa língua, a nossa cultura, a nossa terra. Antes, os índios lutavam com arco e flecha. Agora lutamos com isso aqui ó – levantando uma caneta. (relato em palestra de DAVI YANOMAMI, 2012)

#### 4.2. “A gente não quer que faça as coisas pra gente, nós queremos fazer”

Uma questão muito recorrente nas narrativas foi a necessidade e a emergência do protagonismo indígena, ou seja, a retomada por parte dos indígenas para propor, escrever, fazer e construir seus próprios documentos, materiais pedagógicos e entre outros. Como destaca Andila Inácio:

A gente não quer que faça as coisas pra gente, nós queremos fazer. Nós queremos ajudar pelo menos a construir. Nós queremos... tudo que vem de cima pra baixo não funciona. Nós queremos gestar. Nada que não for gestado pelos nossos povos não vai ser bem aceito. (INÁCIO, 2012 em entrevista à autora)

Segundo os indígenas entrevistados da região sul, algumas reuniões locais não ocorreram porque os materiais para as discussões de base (documento orientadores e referenciais) não chegaram a tempo, como os casos de T.I. Nonoai, T.I. Votouro e T.I. Serrinha, como afirma Andila Inácio (2012): “Olha, as locais, elas pouco funcionaram, porque, até o material chegou atrasado. Um material que conseguiu chegar, outro que não chegou, então ela não foi muito bem trabalhada não. O que se pode fazer foi mais a regional e a nacional mesmo”. Emir Melo (2012) relata um pouco sobre a participação na reunião:

aqui em Nonoai nós não tivemos discussão assim para levar algumas ideias pra lá. Mas, pelo tempo que eu estava aqui na educação eu via as necessidades da nossa comunidade aqui. Tanto que tinha algumas coisas que era interessante pra mim e eu até votava. Eu estava lá pra isso né? Mas era as comunidades indígenas, eram os mesmos problemas né? Tínhamos que os Estados não iam visitar as escolas que estavam em situações complicadas de funcionamento e daí eu vi que era igualzinho a nossa realidade aqui, as nossas aldeias indígenas (MELO, 2012, em entrevista à autora).

Em relação às discussões e propostas levadas para a conferência nacional, a crítica levantada pelos participantes entrevistados centra-se nos materiais prontos que já chegaram às comunidades, ou seja, não houve muito espaço para construírem suas propostas:

Bom, no documento final, um dos problemas que a gente enfrenta é da maioria das propostas vir pronto já. Nessa conferência principalmente, algumas conferências já veio prontas do MEC, então é uma das discussões fortes que a gente teve e o pior de tudo é que os índios não enfrentaram essa questão só no MEC. Hoje os índios enfrentam as coisas prontas que vem da FUNAI, vem da SESAI, ai eles tentam fazer sempre que os índios engulam aquilo que está pronto, mas essa conferência de educação, a gente discutiu que o MEC conseguisse pelo menos algumas coisas que saiu de lá, que o MEC colocasse dentro das propostas e isso foi feito. Algumas propostas que já estavam prontas, que já veio pronta do MEC, mas algumas propostas que partiram da comunidade mesmo (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora).

Andila Inácio (2012) narra um pouco do processo da conferência:

E não houve assim, Mariane, em questão daqueles trabalhos que era para ser feitos e alguns fizeram, a gente percebeu que os trabalhos que chegaram lá não adiantaram para nada porque o “troço” já estava pronto né? Aquelas sugestões que chegaram lá, o documento já estava pronto. Nós não conseguimos trabalho nenhum de base, até porque a gente não recebeu o material que era pra ter chegado em tempo e a gente teria levado resultado para a I Conferência, no caso a regional né. E, a gente percebeu que o pessoal que levou em mãos não conseguiu opinar em muita coisa não porque o documento já estava pronto. O que é uma coisa que a gente já não aguenta mais, sabe Mariane. A gente não aceita mais. Eu até falei, “olha... depois fiquei pensado, ouvindo Baniwa falando e pensei, olha, até que é uma boa, ela não é de todo ruim não mas é a forma como vocês fazem, é a forma como vocês fizeram que fez com que a pessoa se levantasse contra porque uma grande maioria dos professores foram contra. Foi a maneira como eles fizeram, de cima pra baixo né... Mas chega! A gente não aguenta mais, sabe? A gente pode até não construir assim, com muita qualidade, como eles fazem as coisas, mas certamente vai ser da maneira como nós pensamos e de maneira que ela venha de encontro aonde a gente sente que está a necessidade. E a gente briga mesmo para que aconteça assim, e essa questão dos territórios novas, essa nova forma de se pensar, de se fazer a educação escolar indígena, ela foi assim. Ela veio de cima para baixo e a gente não aceita mesmo. Eu até falei, eu falei no coletivo em Porto Alegre pra eles, eu peguei e falei assim: “Não é que a gente seja contra como vocês estão pensando, mas é contra a forma como vocês fizeram a coisa.” Por exemplo, o pessoal que trouxe as contribuições. Pra quê que eles trouxeram? Porque nem precisava. Não trouxemos porque os documentos não chegou a tempo, que era pra gente trabalhar com as escolas, com a comunidade pra depois levar resultados, propostas e

sugestões pra lá. O pessoal trouxe e a gente viu que não adiantou de nada porque o negócio já estava pronto. É isso que nós não quer mais. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Joel Pereira (2012) relata um pouco da dificuldade em inserir as propostas das comunidades:

O MEC pensou nessas propostas, está aqui as propostas, aí as lideranças discutem se querem mudança disso ou não, então essa dificuldade que eles trouxeram para dentro da conferência, para as lideranças estarem participando, então eu falei assim, que as vezes pra você discutir em cima daquilo que já está pronto as vezes você consegue levar alguma coisa, aproveitando para por nas propostas, as vezes aquela proposta já vem pronta e tu acaba deixando de lado aquilo que você levou da comunidade, então as propostas que vem pronta, tem muitas que tu não consegue fazer que a tua proposta entre no documento (PEREIRA, 2012, em entrevista á autora).

Em relação ao documento final da I CONEEI, Pereira (2012) acredita que houve um “equilíbrio” entre as propostas levadas das comunidades e as sugeridas pelo MEC:

Olha, eu na verdade acho que houve, digamos um equilíbrio. Até depois da discussão, a gente conseguiu fazer com que tivesse equilíbrio, prevaleceu algumas demandas que saíram da própria comunidade mas também prevaleceu algumas coisas que já teve propostas prontas, então prevaleceu as duas coisas. (PEREIRA, 2012, em entrevista á autora).

Nessa direção de ter um protagonismo indígena atuante que lute pelos seus direitos, Andila Inácio (2012) conta-nos em tom de felicidade e emoção uma experiência na reunião ocorrida no Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI):

Hoje, graças a Deus nós temos “n” índios formados em direito. Eu tive numa reunião...na... na... como é que chama aquela reunião? [Pensativa] Ela é feita pela INBRAPI, ela tem dentro do INBRAPI tem o núcleo dos advogados indígenas aí eu tive numa reunião deles, e daí eu fiquei ouvindo a fala deles sobre a questão dos direitos, sabe Mariane, e daí um falava, outro falava, de um povo, de outro, de outros povos... advogados falando. Eu não pude naquela reunião me levantar e dizer pra eles “eu sou muito feliz”, eu não tinha dito nada durante a reunião toda, mas eu não pude deixar de dizer pra eles “vocês não sabem a alegria e a felicidade que eu senti vendo vocês falando, vendo vocês questionando nossos direitos, cobrando eles com qualidade. Está me doendo aqui é uma coisa, agora dizer está me doendo aqui por isso é diferente” e vendo eles fazendo isso com conhecimento de causa, sabe, como eu desejei isso na idade deles quando eu tinha a idade deles. Mas era um outro momento. Hoje eu vejo isso e eu falei pra eles: “agora, posso morrer feliz porque eu sei que tem gente questionando nossos direitos, cobrando com qualidade”. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

### 4.3. “Bah! Então a nossa situação esta boa né?”: as experiências do Rio Grande do Sul

Conversávamos sobre os rumos da I CONEEI e das discussões ocorridas na etapa regional e nacional até que em um dado momento, contando-nos sobre os ocorridos na reunião nacional, o professor Emir Melo disse:

Um dia me ligaram que era pra mim ir pra Brasília, pra participar da Nacional. Só que aí eram todos os povos do Brasil, né? Nossa era tanta coisa! Tinha gente que estava com umas dificuldades assim... com uma situação precárias e a nossa... Então eu disse: “Bah! Então a nossa está boa né?”. Tinha gente que tinha que ir de barco, e nós aqui, moramos pertinho do colégio. (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Diversas são as realidades e dificuldades de escolas indígenas no Brasil, no que tange ao acesso, estrutura, financiamento, professores, merenda e entre outras. Como destaca Luciano (2012):

A maioria são comunidades, por exemplo, a regional do Amazonas são comunidades isoladas do ponto de vista do acesso, dos riscos de transporte, então, não é uma coisa simples você transportar alimentação escolar, material escolar, professor, transportar professor para ir no curso de formação, pra levar material de construção. (LUCIANO, 2012, em entrevista à autora)

Nas entrevistas deparamo-nos com diversas realidades e com dois povos distintos: os Kaingang e os Guarani Mbyá. Sabemos que cada povo tem sua cultura, seus costumes, seus valores, e, obviamente, suas concepções de educação indígena e educação escolar. Destacaremos algumas experiências do Rio Grande do Sul vivenciadas por esses povos através de suas narrativas.

Dentro da educação escolar Guarani hoje as dificuldades e as demandas também não são diferentes uma da outra não. Na conferência regional para começar eu tive conversas com vários professores daqui do Rio Grande do Sul, se eu lembro, dez professores Guarani e além disso teve a participação de alguns pais, mas os problemas maiores que foram levantados que eu levei e outros professores Guarani também levaram aqui do estado é a questão de falta de professores, falta de escolas também, hoje o estado, o problema que as comunidades enfrentam é a falta de espaço físico para se manter, para se construir as escolas, inclusive falta espaço para se manter a educação tradicional Guarani. E uma das coisas que a gente está sempre discutindo e que a gente levou também para estar refletindo nessa conferência é a questão da demarcação de terras e também ela influencia, queira ou não queira ela esta influenciando dentro da educação. E são essas coisas que a gente levou enquanto liderança Guarani e enquanto professor representando as aldeias naquele momento e são essas coisas que a gente levantou e além disso a educação escolar Guarani enfrenta também a questão das pessoas, dos não índios que trabalham a questão dentro das aldeias, a preparação dessas pessoas para estar trabalhando, falta de

conhecimento da cultura Guarani, essa é uma das questões também que foram levantadas. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

A partir das narrativas, observamos alguns pontos em comum entre os dois povos: a valorização dos velhos nos espaços escolares:

Já chega disso. Nós queremos ver na prática acontecer a coisa. Porque quanto mais tempo passar, a gente está perdendo mais coisa. Mariane, nós estamos trabalhando com um único ponto de cultura indígena na Região Sul, nós temos ele aqui na Serrinha. Ele foi o Ponto de Cultura premiado em quinhentos e setenta, quinhentos e sete pontos de cultura no país e o nosso foi o primeiro lugar, pelo trabalho que a gente estava fazendo junto com a escola. Porque quando da *Ação Griô* que é a fala dos velhos na escola. Os outros pontos de cultura tiveram muita dificuldade de adentrar a escola com os velhos. Nós não. Nós já estávamos trabalhando dentro das escolas com os velhos. Porque eu penso dessa forma. É como eu estava te dizendo, se a gente não parar para ouvir nossos velhos, os nossos velhos... (...) Então eu falo com os professores, vocês podem fazer a formação de vocês. Vocês tem que fazer! Mas enquanto vocês não voltarem às raízes de vocês, vocês não vão conseguir fazer um trabalho em prol do nosso povo. Porque o professor que é o pesquisador, o professor que ouve seus velhos, ele está em condições de trabalhar numa escola com ensino diferenciado que venha fortalecer não só resgatar, é fortalecer a cultura indígena Kaingang. Então é muito importante pra nós o trabalho dos velhos na escola, junto com os professores. E esse projeto da *LEI GRIÔ*<sup>29</sup> que vai ser assinado agora, se Deus quiser né... Ele vem contemplar tudo isso, porque Mariane, os nossos professores são contratados pelo Estado. Ainda contratos emergenciais, isso tudo, mas estão começando a fazer concursos, mas ainda bastante capenga sabe? Porque eu entendo se o Estado faz concursos específicos, tem que fazer uma formação para eles, para os professores. Um magistério específico diferenciado, um terceiro grau. Uma especialização. Eu fiz uma especialização pela UFRGS em

<sup>29</sup> A Lei Griô propõe uma política nacional de transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral, em diálogo com a educação formal, para promover o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro, por meio do reconhecimento político, econômico e sociocultural dos griôs e das griôs – mestres e mestras da tradição oral. O projeto é acompanhado por uma proposta de um programa nacional, a ser instituído, regulamentado e implantado no âmbito do Ministério da Cultura e do Sistema Nacional de Cultura (SNC). “Estamos construindo uma política pública de transmissão dos saberes e fazeres orais”, explica o coordenador da Ação Griô Nacional, Márcio Caires. “Vamos promover a Lei Griô através de cortejos, oficinas, vivências, encontros dialógicos, trocas de experiências e mobilização para um milhão de assinaturas em todo o país para que a lei possa ser apresentada ao Congresso Nacional”, explica Caires. “A meta da Rede Ação Griô é fazer valer a Constituição Federal, garantindo o primeiro processo de uma lei de iniciativa popular aprovada no Brasil”, completa. A Ação Griô Nacional é uma rede de 130 pontos de cultura e organizações comunitárias, 750 griôs aprendizes, griôs e mestres, bolsistas e representantes da tradição oral do Brasil, em diálogo com 600 escolas, universidades e entidades de educação e cultura através de projetos pedagógicos de fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro. A rede nasceu em 2006 a partir do projeto Ação Griô apresentado pelo Grãos de Luz e Griô, numa gestão compartilhada com a Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Fonte: Comunicação Teia 2010 < <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/a-lei-griô/>> Mais em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/07/24/lei-griô-e-a-valorizacao-da-cultura-oral/> acessado em fevereiro de 2013.

PROEJA e dessa turma a gente conseguiu trabalhar junto com a universidade a necessidade de trabalhar do curso especialmente para professores indígenas. Um curso de especialização, e esse curso já saiu. São esses momentos, essas aberturas que a gente tem que aproveitar pra fazer a nossa formação. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

O interessante dessa fala da Andila é o que interpretamos como a ressignificação de um termo que também lhes pode ser útil: os griôs. Segundo a Ação Griô Nacional:

No Brasil a palavra griô se refere a todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e/ou seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como: um(a) mestre das artes, da cura e dos ofícios tradicionais, um(a) líder religioso (a) de tradição oral, um(a) brincante, um(a) cantador(a), tocador(a) de instrumentos tradicionais, contador(a) de histórias, um(a) poeta popular, que, através de uma pedagogia que valoriza o poder da palavra, da oralidade, da vivência e da corporeidade, se torna a biblioteca e a memória viva de seu povo. Em sua caminhada no mundo, ele(a) transmite saberes e fazeres de geração em geração, fortalecendo a ancestralidade e a identidade de sua família ancestral e comunidade. São exemplos dos griôs e dos griôs no Brasil: congadeiro(a), jongueiro(a), folião(ã) dos reis, capoeira, parteira(o), zelador(a) de santo, erveira(o), caixeiro(a), carimbozeiro(a), reiseiro(a), tocador(a) de viola, sanfoneiro(a), rabequeiro(a), cirandeiro(a), maracatuzeiro(a), coquista, marujo, artista de circo, artista de rua, bonequeiro(a), mamulengueiro(a), catireiro(a), repentista, cordelista, pajé, artesão(ã), e fazedores(as) de todas as demais expressões culturais populares que se desenvolveram e se transmitem por uma tradição oral. (AÇÃO GRIÔ NACIONAL, disponível em: [http://www.acaogrio.org.br/BKP/index.php?pg=pagina&areasite\\_id=000008](http://www.acaogrio.org.br/BKP/index.php?pg=pagina&areasite_id=000008) acessado em 04/11/2013)

Apesar do estranhamento inicial do termo “Griô” para designar aos velhos sábios indígenas, percebemos no decorrer da pesquisa que podemos agregar os povos indígenas ao *hall* dos Griôs se tomarmos como referência a sua importância cultural através da oralidade, que é própria também, dos povos indígenas.



**Ilustração 7 : Ponto de Cultura da T.I Serrinha/RS**

Segundo o cacique Joel Pereira, os mais velhos achavam que a escola era algo ruim:

quando eu falo que teve um pouco de mudança do pensamento dos mais velhos e essa questão dos mais velhos achar que quando entra uma escola dentro da aldeia vai acabar com a cultura tradicional, então esse é o pensamento dos mais velhos que tem na aldeia hoje, mas isso, isso é o papel do professor estar conversando tanto com os alunos quanto com os mais velhos, então, houve um pouco dessa mudança de pensamento dos mais velhos, entendeu? (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

O povo Kaingang é o terceiro maior povo indígena no Brasil, com uma população estimada de 20.000 pessoas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (ficando atrás dos Guarani – Mbyá, Kaiowá e Nandeva – com uma população estimada de 30.000 habitantes e os Ticuna, 23.000), como destacado no quadro de Kaká Werá Jecupé (1998). Andila Inácio destaca o trabalho que o Ponto de Cultura *Centro Cultural Kanhgág Jãre* tem feito para a formação de “professores multiplicadores” por conta do elevado número de professores e a dificuldade em ofertar tais cursos para todos:

Nós somos quase quatrocentos professores indígenas no Estado, só no estado! Como é que a gente vai trazer quatrocentos? Não tem como. Então, o que nós estamos fazendo? Onde tem muitas escolas, a gente traz um ou dois professores pra servir de multiplicadores quando voltar. E em algumas áreas como Guarita, por exemplo, nós

temos índios fazendo trabalho lá. Porque lá são doze escolas, é uma área muito grande. Mas nas áreas que são menores a gente tem trabalhado assim, mas sem a ajuda do Estado, que é quem deveria estar fazendo o trabalho que nós estamos fazendo. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Segundo Inácio:

O trabalho que a gente faz aqui está tendo uma repercussão, mas é mínima pelo número de Kaingang que nós temos, mais de quarenta mil na região Sul. Nós somos o terceiro maior povo indígena. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)<sup>30</sup>

Em relação à educação escolar indígena a professora destaca, com ar de desânimo, a situação de inércia encontrada entre professores Kaingang do estado:

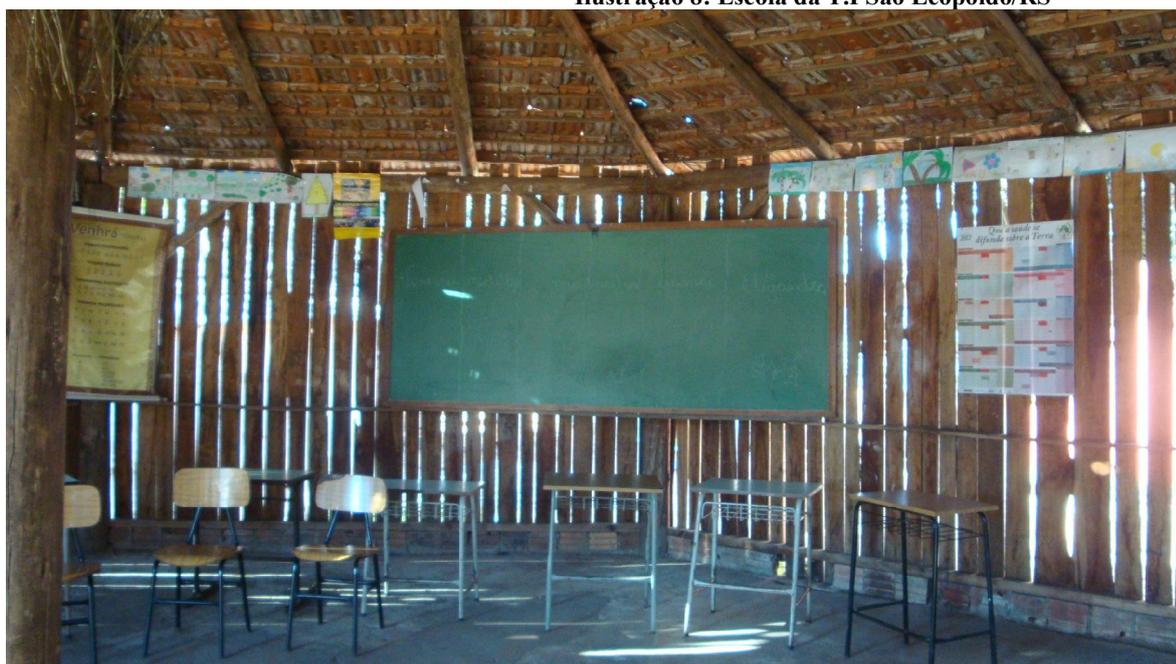
E não vejo a mesma coisa na educação escolar indígena. Eu falo com os professores, eu trabalho com os professores, aí eu falo pra eles, Mariane: “como eu gostaria hoje de estar ali no auditório vocês fazerem o trabalho... Já é hora, não é?” Eu digo: “Já é hora de vocês assumirem o papel que estão fazendo, e não é só uma, não só um... muitos!” Porque o Rio Grande do Sul, o povo Kaingang, que está em toda a região Sul do país é o povo que mais tem gente graduada são professores que já tiveram sua formação em nível de especialização, tudo né? Então poderia fazer esse trabalho com qualidade, sabe? (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Dorvalino Cardoso pertence à T.I localizada no município São Leopoldo, localizado há alguns quilômetros de Porto Alegre/RS, em uma área urbana, de fácil acesso.

---

<sup>30</sup> Segundo informações do site *Povos Indígenas no Brasil* (PIB), “estimava-se uma população Kaingang de 25.875 pessoas vivendo em 32 Terras Indígenas (Funasa, 2003). No entanto, verifica-se a presença de famílias vivendo nas zonas urbanas e rurais próximas às TIs. Na grande Porto Alegre – RS surgiram três grupos Kaingang que passaram a viver na cidade e um já conseguiu local para construir a aldeia. São grupos formados por uma família extensa inteira ou parte da que permaneceu na TI de origem. Na zona rural a presença Kaingang se dá por unidades familiares ou individualmente, que, pela impossibilidade (econômica e política) de viverem nas TIs, passaram a viver como trabalhadores não qualificados em fazendas e sítios das regiões próximas às aldeias. Se computadas todas essas famílias, o contingente populacional Kaingang poderá chegar a 30 mil. É importante registrar que os censos realizados até o presente são bastante precários porque as famílias Kaingang mudam-se frequentemente de aldeia e de TI pelas mais variadas razões e essa dinamicidade dificulta a sua visibilidade. O crescimento vegetativo é considerado bastante alto e, mesmo com elevado índice de mortalidade infantil, quando os censos são divulgados já se encontram defasados”. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/286> (acessado em abril de 2013)

Ilustração 8: Escola da T.I São Leopoldo/RS



Dorvalino destaca:

nós queremos nossos filhos aprendendo a sua cultura, a sua história, aprender a liderar, aprender as suas danças e enfim o que estava mais forte mesmo era a história, porque os alunos precisam aprender a história para aprenderem suas defesas também e tudo aquilo que é o mais interessante para sua vida. O mais interessante é aprender sua cultura, a sua crença e a sua história, seus direitos, então muitas das vezes nós que temos universidade temos que nos aprofundar nos direitos Kaingang pra gente poder transmitir esse conhecimento juridicamente. (CARDOSO, 2012, em entrevista à autora)

O exercício de narrar, de transmitir a sabedoria, as histórias e as tradições, como o camponês sedentário exemplificado por Benjamin (1994), é uma das atribuições dos velhos das comunidades indígenas. “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” como afirma Benjamin (1994, p. 200). “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Benjamin (1994, p. 201) destaca que “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”. A cultura da história oral, das narrativas está associada aos velhos que são as fontes da sabedoria, dos costumes, das tradições. Por isso, a importância da oralidade indígena:

eu sou a favor da formação, graduação, mestrado, doutorado... Minhas filhas fizeram, estão partindo pro doutorado agora. E eu estou pensando ainda de fazer meu mestrado. Então, eu sou a favor porque na sociedade de vocês, a gente só é valorizado, a nossa fala, o escrever sobre a nossa história, vista de maneira, com mais

legitimidade, eu sei.. Se você tiver uma graduação, se tiver uma graduação. Diferente da questão cultural, por exemplo, não tem universidade, não tem curso de mestrado, pós, que vai me ensinar aquilo que os nossos velhos podem me ensinar. Nosso saber tradicional, a nossa história, os nossos processos próprios de ensino-aprendizagem, está na memória de nossos velhos. É com eles que eu faço a minha especialização, o meu mestrado, o meu doutorado, É com eles que eu faço. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

O ensino da língua materna indígena é uma das questões apontadas como preocupantes para o Professor Emir Melo, pois, a língua é uma das características que o identifica como indígena Kaingang:

Porque o que identifica o índio é a língua, tem que saber falar no idioma, tem que conhecer a cultura, tem que praticar os... praticar não... tem que revitalizar a cultura, as comidas típicas, e a gente tem uma preocupação muito grande, tem lugares que, eu ando muito né? Tem lugares que eu já fui que muitos fazem aquelas danças, sabe? Mas e... E será que são falantes? Essa é a minha preocupação, enquanto professor. (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Como destaca Berenblum (2003, p. 31 - 32) “a nação <sup>31</sup> continua a ser um símbolo de identidade profundamente arraigado, nos sentimentos, fazendo parte de uma comunidade, compartilhamos características, formas de ser e pensar” e:

As identidades se constroem, cada nação tem formas particulares de contar a sua história, cada uma cria e recria os seus *mitos de origem* e seus símbolos, seus próprios laços de solidariedade e lealdade. E é no processo mesmo de criação dessas identidades que se constrói uma *cultura nacional* que dá sentido a nossas ações e influencia nossa concepção acerca de nós mesmos. (BERENBLUM, 2003, p. 32)

No que tange à legislação educacional, o artigo 210 da Constituição Federal do Brasil de 1988 dispõe em seu inciso segundo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Segundo o professor Emir Melo, as crianças deveriam ser alfabetizadas em sua língua materna e, posteriormente, alfabetizadas na língua portuguesa:

E a nossa escola também ela alfabetiza na língua materna e a nossa comunidade aqui em Nonoai fala a língua, acho que noventa e oito por cento, que é o Kaingang. Tanto que nas outras aldeias já está se perdendo isso né? Em algumas aldeias tem uns que não falam mais a língua e isso é uma questão que nos preocupa bastante né? (MELO, 2012, em entrevista à autora)

---

<sup>31</sup> Segundo a definição de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1993), nação significa “agrupamento de seres, geralmente fixos em um território ligados pela origem, tradições, costumes e etc., e, em geral, por uma língua; povo” (FERREIRA, 1993, p. 220).

Muitas escolas indígenas seguem o padrão estrutural das escolas dos não-indígenas, tornando-se quase impossível distingui-las. O fato de ter uma escola na aldeia ou na Terra Indígena não significa que esta seja uma escola que ofereça a educação específica. O professor Emir Melo (2012) relata o espanto de algumas pessoas ao visitar a escola na qual leciona:

Porque muitos acham que é diferenciado porque os índios falam o idioma né? Mas quando você vê é totalmente diferente. Você entra numa escola indígena, você não... As pessoas que vem nos visitar e diz não parece uma escola indígena. Eles dizem: “Bah! Parece que não tem mais índio aqui!”. Mas tem muita coisa que precisamos melhorar. E nessa minha caminhada, eu vi que nós temos que nos unir, nós indígenas temos que nos unir para cada vez mais melhorar a educação indígena (MELO, 2012, em entrevista à autora).



**Ilustração 9: Escola indígena da T.I Nonoai (onde o professor Emir leciona)**

Na escola na qual Nilson Cardoso leciona o processo é inverso. Primeiro alfabetiza-se na língua portuguesa e posteriormente na língua materna, o Kaingang, trabalhando-se também o fortalecimento da cultura na escola:

Cada escola aqui no RS tem a autonomia de estar alfabetizando as crianças conforme a comunidade e os professores querem, acham que é o melhor. Aqui a gente alfabetiza, como a maioria são falantes em português, alfabetiza em português e depois alfabetizamos em Kaingang, são alfabetizados em duas línguas, no português e no Kaingang. Então aqui nós temos a matéria do Kaingang também do quinto ao nono ano, temos matéria de Kaingang também para estar fortalecendo, trabalhando os mitos, as lendas, os costumes, a própria

escrita né, então a gente tem essa proposta de trabalho nas escolas. (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)

Sobre a cultura Kaingang e a necessidade de sua manutenção, Nilson destaca:

A cultura Kaingang hoje, como no Sul do Brasil o contato com o branco e bastante intenso a gente se perdeu bastante sobre a nossa cultura e nó, professores, estamos preocupados com isso porque a gente quer manter a cultura viva aqui no Sul do Brasil, porque a gente tem aqui os Kaingang desde São Paulo, Paraná, Santa Catarina e o Rio Grande do Sul tem um número bastante grande de Kaingang, de comunidades, de terras já assim reconhecidas pelo governo federal, enfim. O povo Kaingang tem muito contato com o não índio, bom você vê que aqui na nossa escola tem essa estrada que passa ligando Faxinalzinho e Benjamin, então esse trajeto é dia e noite que esta passando os carros, gente que não é da comunidade, então a gente tem o contato com os não índios e isso a gente começa a perder muita coisa sobre cultura com esse contato. Hoje aqui a maioria tem celular, as comidas, típicas poucas famílias estão comendo, então assim no dia do índio a gente também faz a semana do dia do índio, e em outros momentos a escola também faz a própria comida da nossa cultura. Tem as danças, tem grupo de dança também para estar fortalecendo um pouco mais a nossa cultura. Mas assim, e bastante prejudicada, e bastante defasada por conta desses motivos, as demarcações, por causa da colonização, nos temos muito contato e diariamente, todos os dias, todo momento temos contato com os não índios. (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)



**Ilustração 10: Estrada que corta a T.I. Votouro/RS**

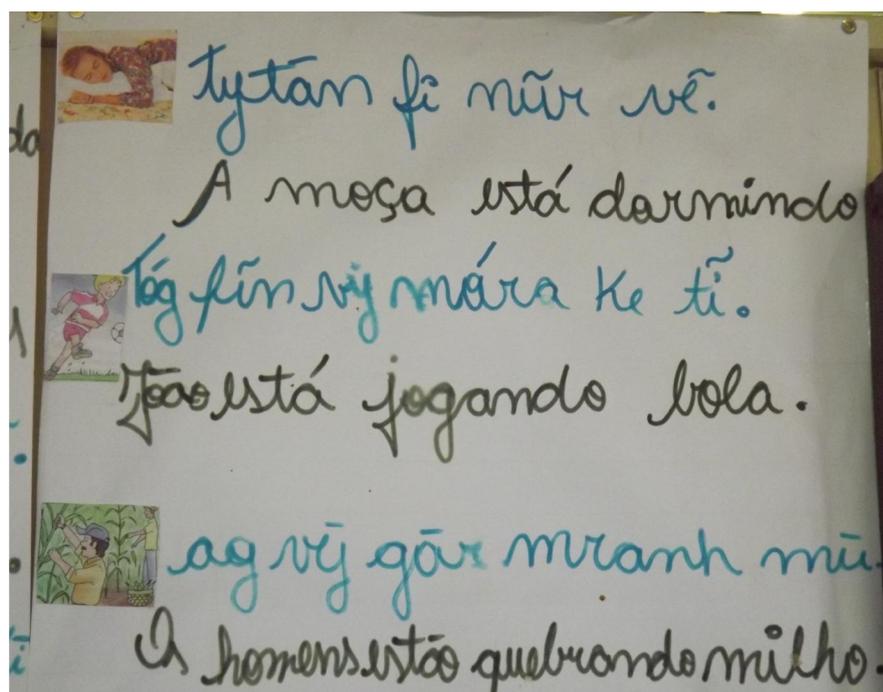


Ilustração 11: Mural bilíngue, T.I Votouro/RS

A organização do calendário escolar também é um assunto recorrente no que tange à escola indígena. No Parecer CNE/ Conselho de Educação Básica (CEB) nº 13/2012<sup>32</sup> que consiste nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* que substitui a Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, que fixa *Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*, destaca dois dos elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena aqui discutidos: 1- a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e 2- a organização escolar própria:

Porque nossas escolas, o nosso aqui diferente é só na língua. Aí você não tem um horário diferenciado, como tinha que ser né? Não tem, por exemplo, o Estado não ter, por exemplo, nós temos lei que garante isso, uma educação diferenciada, mas não está sendo feita a educação diferenciada. Porque tu pode ver lá no Mato Grosso, eles fazem o diferenciado mesmo porque eles tem horário específico, coleta o tempo de colheita de frutas, quando que tem tempo de pesca... e aqui você fica trancado nas escolas indígenas. Tem tanto de direito que a gente tem e quer reivindicar mas esbarra em alguma

<sup>32</sup> O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 consiste em uma das deliberações da I CONEEI no que tange à reformulação da Resolução CEB nº 3/99 agregando em seu documento as discussões realizadas e oriundas do Documento Final da I CONEEI. Faz-se importante destacar que tais elementos (língua e organização do calendário) destacados por Melo (2012) já estava inserido na Resolução CEB nº 3/99.

coisa. A gente quer fazer o diferenciado. (MELO, 2012, em entrevista à autora)

Os povos Guarani estão subdivididos em três subgrupos: os Mbya, Kaiowa e os Ñandeva, divididos entre os estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará e Tocantins, e, além do Brasil, estão também no Paraguai e na Argentina. Segundo os Povos Indígenas do Brasil:

Há, contudo, entre os subgrupos Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowa e Guarani-Mbya existentes no Brasil, diferenças nas formas lingüísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade vivida e de interagir segundo as situações em sua história e em sua atualidade. (PIB, s/a)<sup>33</sup>

O Cacique e professor Joel Pereira pertence ao subgrupo dos Guarani-Mbya e, em relação ao universo Guarani, destaca duas concepções: a educação tradicional e a educação escolar Guarani. Segundo Pereira, a educação tradicional é a que advém da tradição dos Guarani, e a educação escolar Guarani é a que traz influências dos não-índios. Segundo Pereira:

Escola tradicional na verdade é a educação tradicional, a educação tradicional é aquela educação que se passa do mais velho para as crianças, jovens e que se passa de pais para filhos. (...)Então essa é uma educação tradicional, aí você diferencia da educação escolar Guarani que é uma educação que você traz, queira ou não queira, que lembra os não índios, então é tudo um caminho que você tem que seguir, saber o que é bom e o que é ruim. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

Assim como os Kaingang, os Guarani também valorizam os mais velhos, como já destacamos anteriormente, e essa é uma das características importantes para os povos indígenas, como afirma Jecupé (1998, p. 26) [,: “a memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô”. A questão da valorização da língua indígena como característica de um povo e como aquisição cultural também é destacado pelo professor:

então essa e a educação tradicional que é bastante forte nas comunidades Guarani hoje dentro da cultura é uma das educações tradicionais e a língua, que hoje, a língua guarani é uma, e digamos uma fonte onde ela não deixa se perder toda a cultura. Hoje se o Guarani perder sua linguagem, sua própria linguagem ela perde totalmente a cultura, então essa é uma das nossas questões que a educação tradicional que até mesmo um aluno não consegue falar mais o Guarani ela não vai conseguir seguir essa educação tradicional, é uma questão bem forte mas isso, as comunidades, as lideranças, as escolas também estão nas aldeias e tem que envolver os mais velhos. Os mais velhos que vão estar passando isso para os

<sup>33</sup> Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-nandeva> (acessado em maio de 2013)

alunos e até mesmo para os professores. Dentro da minha experiência, pra que eu possa ajudar os alunos a manter a sua cultura eu tenho que mostrar, enquanto professor, aos alunos que isso é importante e pra que isso é importante para que futuramente eles não tenham outro caminho, outro caminho ruim que hoje a gente vê dentro da cultura não indígena, enquanto professor tem que estar preparado para isso, toda uma questão que vem dos mais velhos e tem que estar passando para os alunos. (PEREIRA, 2012, em entrevista à autora)

Pereira (2012) destaca que uma das maiores dificuldades em âmbito nacional é a presença de pessoas despreparadas para trabalhar com os povos indígenas (não só Guarani) na área da educação, saúde, etc., pessoas que não conhecem as culturas, os costumes e que assumem posições que serão importantes para o futuro desses povos, como destaca Jecupé (2001, p. 97): “o valor da tradição do povo chamado índio está no fato de mostrar à atual sociedade que uma cultura ancestral destes lados da América teceu sistemas de vida e relações fundados na perspectiva de desenvolvimento e progresso dos corações valorosos”

O professor Emir Melo (2012, em entrevista à autora) afirma que “eu acho que falta é gente discutir mais educação nas aldeias, pra ver como é que está, o que está faltando e o que tem que fazer.” Complementando esse pensamento, o professor Nilson Cardoso levanta indagações importantes para a educação escolar indígena:

Os passos são bastante lentos e se a gente não conseguir mudar será que a gente vai alcançar o propósito da educação? Eu acho que é um, é pouco que nós vamos alcançar se continuar assim. Porque muitas vezes eles deixam a educação, a educação não parte só da escola, ela parte de um todo, da comunidade, da própria família e hoje que a gente vê não só na comunidade indígena, mas também nas outras escolas dos não-índios eles jogam muito os problemas para as escolas, pros professores, para a escola... (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)

#### **4.4. “Porque essa educação escolar não é o mundo Kaingang, é o mundo do branco”**

O impulso para democratização e afirmação dos direitos humanos, por vezes comprometidos com projetos de anulação das diferenças culturais[,] de grupos subordinados, afetam dessa forma, não só os indígenas, mas os afro-descendentes e outros povos de identidades específicas, sendo negadas e compreendidas de forma inferior face à assimilação da matriz dominante. Nesse sentido, faz-se importante destacar propostas pautadas na valorização da diversidade sociocultural, com o objetivo de transformar radicalmente posições preconceituosas e discriminatórias em busca de uma sociedade que aprofunde a democracia com superação das desigualdades sociais.

Os direitos dos povos indígenas foram fundamentados a partir do final da década de oitenta, mais especificadamente em 1988, fundamentados na Constituição Federal de 1988 que “trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios” (OLIVEIRA, FREIRE 2006, p. 38).

No referido documento, pela primeira vez na história do Brasil, houve um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas – capítulo VIII – assegurando o direito à diferença. Faz-se necessário enfatizar que o capítulo dos índios na Constituição “foi resultado de intensa mobilização, durante o processo constituinte, por parte dos índios e dos setores da sociedade civil” (OLIVEIRA, FREIRE 2006, p. 38).

Ao afirmar o direito à diferença – com base na existência de diferenças culturais – o diploma constitucional brasileiro rompeu com o paradigma da integração e assimilação que vigorava até então no ordenamento jurídico, determinando um novo rumo que ofereça o direito de escolha, garantindo aos povos indígenas permanecer como o tal, se o desejarem, tendo o Estado o dever de assegurar-lhes as condições para que isso ocorra. Na década de noventa, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 passa a garantir aos indígenas em seu artigo 78 a “colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (...)” tendo com objetivos: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Dá-se ao “educador, sociólogo, etnólogo, poeta, romancista, antropólogo e político” (Nascimento: s/a) Darcy Ribeiro “o crédito” da inclusão dos cinco artigos distribuídos em três diferentes capítulos de seu projeto de lei que foi aprovado, como alerta Bollmann (1997), de uma construção democrática à aprovação anti-democrática da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN. Darcy Ribeiro trabalhou com o Marechal Rondon no Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os anos de 1947 e 1957.

Apesar das duras críticas feitas a Darcy em relação ao processo que tramitou em relação à atual LDBEN, devemos reconhecer a importância de seu trabalho com relação aos povos indígenas, contando também com as criações do Museu do Índio e do Parque Nacional do Xingu. A Lei nº 9.394/96 é a primeira lei na história da educação brasileira a tratar da educação indígena, como destaca Grupioni (1991).

O autor destaca ainda pontos positivos que devem ser ressaltados como: o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagens; vinculação ao Sistema Nacional de Educação, participação das comunidades indígenas na formulação de programas educacionais, programas de formação de recursos humanos especializados, desenvolvimento de programas, currículos, calendários e material didático específico e diferenciado e isonomia salarial entre professores índios e não-índios (GRUPIONI, 1991, p. 110).

Para melhor compreensão acerca do processo de escolarização e educação indígena, é importante fazermos um recorte histórico, voltando até 1549, onde Demerval Saviani descreve o tipo de “educação” que era imposto aos habitantes:

... vieram com a missão de conferida pelo rei de converter os gentios: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé. (SAVIANI, 2008, p. 25)

O que é tal ação senão a dialética da malandragem, explorada por Antônio Cândido e Roberto Schwarz? Na verdade, “educavam-os” e os tornavam “civilizados” através de ensinamentos da fé com objetivos específicos: a pacificação e dominação.

O interesse não era ensiná-los a ler e escrever, ou conhecer o código do branco. O interesse era político, de dominação, uma política de aculturação como bem destaca Saviani:

Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2008, p. 27)



**Ilustração 10: Jesuítas catequizando os índios.**

Segundo Saviani, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas através da criação de escolas, colégios e seminários que foram espalhados pelo território. Mas, e anterior a esse processo? E os ensinamentos e as histórias orais desses povos, não era uma forma – específica – de educação?

A distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena é discutida ainda nos dias de hoje. Os processos de aprendizagem de diferentes povos foram ignorados pelas “políticas assimilacionistas” que não reconheciam os padrões de transmissão de conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças, de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação humana.

A questão do projeto de escola indígena e educação escolar indígena é um tema muito recorrente e dialoga com o projeto de educação escolar indígena que Gersem Baniwa destaca como o desafio do processo histórico da perspectiva pedagógica da escola. Andila nos conta que:

A gente começou a perceber que não era essa a escola que a gente queria. Porque o nosso trabalho era simplesmente alfabetizar nossas crianças, porque as professoras não indígenas não estavam conseguindo alfabetizar as nossas crianças. É claro que não, Mariane! Porque como é que alguém que fala Kaingang vai alfabetizado em

português sem ler uma palavra? É impossível isso! (INÁCIO, 2012 em entrevista à autora)

A educação escolar influencia diretamente na questão identitária e cultural, como afirma Andila:

essa escola que estava implantada dessa forma estava fazendo com que a gente deixasse de ser Kaingang, a gente só alfabetizava as crianças. Olha só! A gente só alfabetizava as crianças e ensinava o português oral pra elas, e a partir daquele momento as professoras não-indígenas que assumiam a formação. Então daí eram valores, tudo diferente! E daí acaba que você vai criar um jovem que não tem nada a ver com o Kaingang e descobre também que nem com a sociedade envolvente. Então nós ficávamos a margem. E a gente começou a questionar isso no final da década de 70. (INÁCIO, 2012 em entrevista à autora)

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 13/2012:

a educação escolar indígena deve se constituir num espaço de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas, e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL/MEC, 2012, p. 36).

Faz-se importante destacar também que, segundo o mesmo documento, no artigo 4º, parágrafo único, “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL/MEC, 2012, p. 36), o que significa que: a educação escolar não é um direito dos povos indígenas e uma obrigação do Estado. Dorvalino Cardoso relata a discrepância da educação escolar específica e diferenciada que sua comunidade almeja:

Porque essa educação escolar também não é o mundo Kaingang, “é o mundo branco”. Eu vim daquela oralidade e a educação escolar pra mim é uma coisa estranha, a instituição escolar pra mim é uma coisa estranha, tudo com proposta diferente e que fica meio distante a minha proposta, distante a uma filosofia Kaingang. Então eu tenho essas dificuldades, mas vou levando pra entender esse outro lado, esse outro mundo, essa outra política, pra mim poder fazer essa interligação mundo Kaingang - mundo branco, política Kaingang - política branca, culturas, identidade, estou entendendo mais essas coisas pra poder colocar em prática. A escola pra nós é a floresta vamos dizer, a cultura é muito ligada a nossa floresta. As igrejas pra nós assim são coisas estranhas, a nossa cultura não cabe toda em uma escola, o interior da escola não está adequado pra prática cultural Kaingang, mas sim a floresta. (CARDOSO, 2012, em entrevista à autora)

“Aprende-se isso a medida em que os jovens são educados para viver o belo, para viver o sentido da existência. Isso é o conhecimento da natureza.” (MUNDURUKU, 2010, p. 76). Dialogando com Munduruku:

É claro que esse saber não é tão objetivo e categórico como nos apresenta a ciência ocidental. Ele passa, sim, pela crença de que há um conhecimento inerente à própria natureza, ou seja, é ela mesma, com seu espírito próprio, além da compreensão humana, que domina o saber e o oferece a nossos povos. Essa crença vai sendo passada de geração em geração, em um movimento que perdura há milhares de anos, repetido constantemente nas narrativas dos maravilhosos feitos de nossos ancestrais. (MUNDURUKU, 2010, p. 75)

Andila Inácio completa que:

Porque nesse processo de educação, por exemplo, algumas regiões ou alguns lugares que tinham professores, assim, como é que eu vou te dizer, você sabe que nem todo professor é criativo, ele inventa, ele é capaz de inventar contra aquela estrutura e dizer “não, não é assim. Eu acho que tem que ser assim...” Principalmente o Kaingang, eu falo pelo Kaingang né, a gente vai pegando o ritmo da coisa à medida que você vai levando pancada, daqui, dali, você aprende a se defender. Então, a gente perdeu muito com esse pessoal que fez isso, fez aquilo, foi bom, não foi bom... Todo esse processo de intercâmbio. A gente perdeu com isso. Então eu acho que a educação teria que ser pensada no povo, porque, afinal, os nossos processos de ensino-aprendizagem são os mesmo. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

A discordância entre a concepção educacional dos indígenas e dos não indígenas está marcada pelas diferenças de concepção de mundo, como afirma Munduruku (2010). Para os indígenas, o conhecimento é holístico, é coletivo, enquanto para nós, não indígenas, a visão ocidental de conhecimento é fragmentada, individualizada. “Os indígenas veem o mundo como uma totalidade e interagem com ele, o ocidental se sente superior e o domina. Isso gera uma incompatibilidade entre os dois saberes e, pior, uma incompreensão que culmina no desrespeito” (MUNDURUKU, 2010, p. 78).

A diferença entre as formas de conhecer o mundo está justamente na utilidade dada a ele. No caso indígena, o conhecimento é holístico, não individualizado, coletivo, Entre nossos povos, a satisfação das necessidades básicas (comer, beber, dormir, morar) é uma preocupação coletiva: todos dominam os saberes necessários sem a competição egoísta. Costumo dizer que, entre os indígenas, não se vêem talentos individuais, pois todos são talentosos. Isso evita a necessidade de aprovação que normalmente temos a respeito de nossos feitos cotidianos. Também digo que o conhecimento holístico é libertados porque ele livra as pessoas da ideia de “sucesso”, algo individual e egoísta. (MUNDURUKU, 2010, p. 77).

Uma crítica levantada por Nilson Cardoso é a falta de prosseguimento dos direitos já conquistados.

(...) a gente vai nos encontros de educação escolar indígena e que isso tem que seguir essa proposta de formação, essa proposta de reflexão sobre o mundo indígena, sobre a educação escolar, a educação oral, social, familiar, precisamos nesses encontros dar continuidade. Mas um pouco o que eu sempre faço a crítica é o sistema político governamental que também faz isso, fazendo esses cortes e que a gente avança em um governo e no outro já para tudo, então existe essa paralisação por causa disso. (CARDOSO, 2012 a, em entrevista à autora)

#### **4.5 “Então como é que vamos fazer a educação diferenciada se não estou preparada para isso?”**

A demanda e a emergência por uma educação específica e diferenciada advém da violência histórica que os indígenas sofreram e sofrem até hoje desde o processo de colonização. O desrespeito às suas culturas, costumes e línguas. O preconceito que é marcado pela diferença e pelo eurocentrismo que, arraigado em nossa sociedade, insiste em submeter uma cultura sobre a outra, almejando assim, a “civilização” como revela uma reportagem onde “Cerca de 28 estudantes indígenas Kaiowá e Guarani da aldeia Campestre foram retirados de uma sala de aula de uma escola estadual em Antônio João (MS), sob a alegação de que eram ‘sujos’ e ‘fedidos’ ”<sup>34</sup>.

O desrespeito para com esses povos marca, ainda mais, a necessidade de uma educação escolar que atenda os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, fundamentados na educação escolar indígena.

Então eu acho assim, que o governo brasileiro deveria se preocupar a nos ajudar a fazer aquilo que está no papel. Não precisa criar outra lei, mais. Isso pra mim é ganho de tempo, pra emperrar mais ainda a dificuldade, atrasar mais o ensino diferenciado. O que me preocupa essa questão porque enquanto a gente não fizer essa escola para ingressar os nossos jovens lá fora, no ensino superior é muito difícil eles passarem por esse processo e passar lá, adiante sem perder. Porque o que eu percebo é que os poucos que conseguem chegar lá, a maioria sai de lá e vai cuidar das suas vidas. Se a gente tiver preparado eles, de tudo o que eles vão enfrentar lá fora: sofrimento, discriminação, mas tiver colocado dentro de cada um deles a responsabilidade, o amor, a preocupação com o futuro do seu povo ele vai voltar. Ele volta com toda a bagagem que ele aprendeu, ele volta pra fazer alguma coisa. E é isso que a gente está precisando. Pra começar a gente mesmo a fazer um trabalho debaixo pra cima, porque não funciona de cima pra baixo, já é sabido, então a gente está tentando. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

<sup>34</sup> A denúncia foi realizada pelo conselho do Aty Guasu, grande assembleia Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, no dia 12 de março de 2013, no Ministério Público Federal do estado, em Dourados. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/2013/03/mato-grosso-do-sul-e-a-indignidade-e-violencia-de-cada-dia-chamados-de-sujos-e-fedidos-indigenas-sao-expulsos-de-sala-de-aula/> (acessado em maio de 2013).

Entre as dificuldades relatadas pelos indígenas, como já destacamos anteriormente, estão a falta de formação de professores, materiais específicos, pessoas despreparadas trabalhando com a educação escolar indígena e a dificuldade de trabalhar com a língua indígena nas escolas. O Estado parece omissivo, em muitos casos:

Cada povo tem sua liberdade de criar dentro dela o currículo próprio para as suas especificidades. E porque que ela não está acontecendo? Tem alguma coisa que não está certo. A formação dos professores indígenas está bem claro quem tem que ofertar<sup>35</sup>. Não diz assim que o Estado tem que fazer concursos para... Inclusive ele diz que o professor de uma aldeia, ele pode ser contratado segundo os seus critérios de formação. Quem é a pessoa que tem mais escolaridade ele vai ser o professor, embora ele não esteja formado. Mas o Estado tem a obrigação de fazer a sua formação concomitantemente. Ele está dando a sua aula mas está fazendo a sua formação. Eu não vou te dizer que não está havendo formação. Mas é por universidades, para, por exemplo, agora em Santa Catarina, mas assim, iniciativa do Estado é de quem cabe a responsabilidade de estar fazendo a formação. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Sobre a dificuldade da construção do material didático específico, Andila Inácio afirma que o material deve ser construído pelos próprios indígenas “O pessoal diz assim: ‘mas não temos material didático pedagógico específico...’ Claro que não tem! Nós não construímos ainda, e nem quero que faça pra nós. Nós é que temos que fazer!” (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora).

Nós não só vamos chegar a um consenso como vamos criar um material didático específico que conte a nossa história, porque você vai estar alfabetizando, lendo algo que já está fortalecendo ele enquanto Kaingang, ele está aprendendo a nossa história, sabe? Então, se o Estado fizesse isso. Eu não quero que coloque professores na nossa frente pra fazer não. Nós construímos juntos, os professores tem que estar junto, com os nossos velhos, nós vamos ouvir os nossos velhos e nós vamos aprender a nossa história, conhecer como era feito o ensino de nossas crianças, quem fazia, onde fazia, como fazia... Pra depois construirmos nosso Projeto Político Pedagógico para nossas escolas. É isso que nós queremos. Mas o Estado não faz isso. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Em relação à nova política educacional indígena, os Territórios Etnoeducacionais, Andila Inácio afirma:

Porque pra que eu aceite que realmente foi melhor eu tenho que ver alguma coisa acontecendo aqui na nossa escola e eu não vejo isso... nada mudando.... Daqui a pouco, Mariane, eles vão inventar uma

---

<sup>35</sup> Segundo o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, Título IV, Seção III, art 20 “Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro”. No inciso segundo afirma ainda que “a formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a própria escolarização dos professores indígenas.

outra forma de EEI pra ganhar mais, pra atrasar mais dez anos, por exemplo né? Aí eles ficam... não... nós estamos implementando, daqui e dali e quando chega lá... criamos outra coisa pra fazer isso. Pra mim é falácia. Não aceito esse tipo de coisa. [longa pausa]. Porque as nossas escolas estão aí... Reproduzindo um conhecimento que não é nosso, valores... As nossas crianças estão crescendo sem o preparo, porque nós entramos enquanto instituição contra o Estado pedindo o ensino diferenciado, alegando o ensino diferenciado. Não está acontecendo o ensino diferenciado. Aí a Secretaria respondeu: “está ocorrendo sim, tem um equívoco. Nós temos professores indígenas pagos pelo estado.”. Eu sei que tem professores indígenas, mas isso não é suficiente. O professor indígena tem que estar preparado, o Estado tem que dar formação específica pra ele para que ele tenha condições de preparar seu material didático, pedagógico para ele começar a fazer o ensino diferenciado, se não... cadê a formação deles específica? Não tem. (INÁCIO, 2012, em entrevista à autora)

Finalizamos essas análises das narrativas com uma reflexão do Professor Kaingang Dorvalino Cardoso:

Então eu vejo que tem muita coisa pra ser conquistada ainda tanto na educação escolar, quanto na oralidade e na cultura, na crença o que é bom e o que não é bom. E esse corpo estranho, porquê estranhar? Que a escola e as igrejas, porque no início, quando entrou as igrejas nas aldeias prejudicou muito os Kaingang na sua organização, na sua crença, na sua cultura e na sua língua, na sua “heterogeneidade”. A escola também prejudicou muito na questão da proposta pedagógica, porque era uma proposta diferente, entrando em uma outra organização, numa outra proposta dificultou muito e que quase impossível e que isso tem que ser avaliado, porque até entender as políticas dessas instituições nós vamos sofrer muito, hoje a gente já sabe dominar um pouco essa política das instituições. Hoje a escola já tá sendo boa pra gente, porque a gente já sabe usar, já sabe adequar pra nossa realidade, mas muita coisa a escola ainda não da conta. (CARDOSO, 2012, em entrevista à autora)

## 5. RETICÊNCIAS:

*As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho.*

*Mário Quintana*

O “resgate” de uma identidade a partir das conjunturas do mundo contemporâneo e da globalização ou da ressignificação dessas identidades é o resultado apresentado por esses interlocutores no que tange à educação escolar indígena. Ou seja, existe um interesse no mundo do não índio, um interesse no que diz respeito aos conhecimentos ocidentais, tais como a língua, os conhecimentos científicos, a “apreensão” desses conhecimentos que a escola ocidental possui, porém existe ao mesmo tempo uma emergência e um interesse em resgatar, manter e solidificar os costumes e identidades próprios de cada comunidade, cada povo indígena, nesse caso, os Kaingang e Guarani.

Gersem Luciano e Davi Yanomami apresentaram argumentos interessantes acerca dessa dualidade: conhecer e compreender o mundo dos brancos para lutar com suas/nossas próprias armas, “de igual para igual”. Compreendemos tal visão como uma ressignificação da educação escolar, dos conceitos que são abordados nesta, pois procura dialogar com os dois mundos - se é que existe esses dois mundos, ou como destaca Bhabha, (2007) é o entre-lugar, as fronteiras que desmancham o que é fixo, como afirmado por Hall (2009).

A partir de Linera (2009), em seu questionamento sobre o desenvolvimento na realidade boliviana apresentando reflexões interessantes para a educação escolar, compreendemos que as lutas e reivindicações dos povos indígenas podem contribuir para uma descolonização da educação não só para seus povos, mas, para nós, não indígenas que podemos, a partir do exercício da alteridade, aprender e dialogar com eles. Boventura Santos (2007) apresenta-nos as *ecologias dos saberes* como possíveis alternativas. O diálogo entre as diferentes filosofias também é desafiador, “é preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender” (SANTOS, 207, p. 57).

A resistência pela negação de um modelo que não os representa é uma grande lição desses povos durante esses quinhentos e treze anos. Mesmo que com a herança da colonização, adotando algumas práticas que não próprias deles, existe uma preocupação em refletir e afirmar o que se quer e o que não se quer.

Apontando e construindo coletivamente com seus parentes, respeitando as particularidades da cada povo, de cada etnia, mas pensando em um coletivo, surgiu o documento final da I CONEEI que é um marco importante, mesmo que com algumas falhas advindas de um processo que não lhes é próprio, mas por onde começam a se organizar e se estruturar de tal modo para ocupar, afirmar e negar o que lhes é apresentado. Um aspecto importante destacado pelos delegados indígenas da CONEEI foi a possibilidade de intercâmbio entre os parentes não só das mesmas etnias mas de povos distintos, possibilitando o diálogo e conhecimento de outras realidades em todo território nacional.

Passados quatro anos da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, podemos destacar as ações e encaminhamentos: A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovada em maio de 2012 (que substitui a Resolução 03/99 que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências) a partir das deliberações da I CONEEI (documento final); a implementação dos territórios etnoeducacionais que, até a entrevista realizada com Gersem Luciano, totalizavam 18 territórios.

Em relação às deliberações da I CONEEI, podemos destacar três grandes eixos: 1- sistema próprio, relativo à gestão, ou seja, a nova estrutura jurídica administrativa da

educação como mais um sistema do Brasil; 2- os Territórios Etnoeducacionais e 3- organização das políticas e dos programas para atender as demandas indígenas.

O sistema próprio é alcançado em médio prazo, pois este deve ser resultado de grandes debates e negociações com a sociedade brasileira, ou seja, com os poderes instituídos. O segundo ponto que diz respeito aos Territórios Etnoeducacionais é uma das agendas prioritárias a partir da CONEEI, como afirmou Gersem Luciano (2012, em entrevista à autora). O último ponto consiste em programa de ações, o chamado Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (PRONEEI),<sup>36</sup> que deverá indicar os caminhos para a adequação dessa política educacional.

Respondendo ao título dessa investigação, afinal, o índio tem vez? Ao longo desse trabalho compreendemos que tal oportunidade/ensejo vem sendo construída com muito luta. Pudemos perceber que a emergência do protagonismo indígena é nítida, como afirmou a advogada Kaingang Lúcia Fernanda no 12º Encontro de Escritores Indígenas (Rio de Janeiro, 2013): “o protagonismo dos povos indígenas é uma forma de pagar a dívida do Brasil para com os povos indígenas”. Ao longo desse percurso pude perceber que os indígenas, aos poucos, vão deixando de ser “inrangeiros”, estão se tornando visíveis e esse processo dá-se em consequência de suas formações nas mais variadas áreas e de seus espaços conquistados, como a própria literatura indígena.

Enquanto pedagoga (e professora) apoio a luta indígena por uma educação escolar que respeite suas culturas, tradições, diversidade: a luta por uma educação descolonizadora. Compartilho da ideia de D’ Angelis (1999) que é necessário, na trajetória da educação escolar indígena, muita cautela para não transformar o que poderia ser uma escola indígena em uma “cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (DÁNGELIS, 1999, p. 20). E, esperamos, com esse trabalho, poder contribuir para tais reivindicações compartilhando também todas as aprendizagens durante esse percurso, que são válidas não só para a educação escolar indígena, mas, principalmente, para nós, não índios, que sem dúvida, temos muito a aprender com esses povos.

Acreditamos que através do protagonismo indígena e da inserção cada vez maior de indígenas na academia/universidade, ocupando espaços nos setores públicos, como nas secretarias de educação e cultura e através da literatura indígena, pode-se adentrar cada vez mais no cenário e no universo “do branco”, do *Juruá* e compartilhar esses saberes, essas culturas com a gente, não índio, professor... Por fim, deixo um belo poema do escritor indígena Olívio Jecupé (s/a) para nossa reflexão enquanto docentes...

Ah, se os professores,  
Soubessem dos problemas,  
Que acontece com nosso povo  
Quem sabe eles,  
Poderiam ter mais,  
Consciência e podiam,  
Até ajudar porque eles têm  
Uma grande massa em sua frente,  
Que são os alunos

Como seria tão bom,  
Se isto acontecesse,  
Aí acreditaria,

---

<sup>36</sup> Sobre o PRONEEI, Gersem Luciano (2012) destacou tais ações na entrevista com a autora. Na época o programa seria lançado em aproximadamente, um prazo de doze meses como destacou o entrevistado, porém, até o fechamento do presente trabalho não conseguimos maiores informações.

Que nosso povo não,  
Seria explorado, e,  
Nem seriam exterminados,  
Pelos fazendeiros, madeireiros,  
Pelos políticos e tantos outros,  
Esta raça de opressores.

Olívio Jecupé (Conscientização)

Resgatando algumas memórias minhas sobre educação e escola, lembrei a primeira vez em que fui à aldeia Sapukai, Município de Angra dos Reis/RJ. Fui entrevistar o Prof. Algemiro para a pesquisa de iniciação científica que estava desenvolvendo na graduação. Após a nossa conversa, o professor me levou para conhecer a escola. Era manhã e os alunos estavam lá estudando. Chegamos à escola. Poderia ser a nossa (não índio) escola. Tinha a mesma estrutura visual, mas com uma essência completamente diferente...

Primeiro, os livros ficavam encostados em uma estante lá no fundo da sala. Hoje entendo o porquê: pra que utilizar livros que não me dizem nada? Mas, confesso que o que mais me chamou atenção entre todas as coisas, e talvez tenha me causado uma pontinha de inveja e vontade em me espelhar naquilo, foi a atitude do professor e a relação com seus alunos. Incrível como ele era respeitado mesmo não sendo a aula dele, mesmo ele estando fora da sala de aula. Fomos para o pátio da escola, chão de barro e começamos a brincar com eles, aprender as brincadeiras deles e todos queriam estar perto do Algemiro. Era bonito de ver! Percebi que aquele espaço não era simplesmente uma brincadeira. Era um espaço de conversa, de troca, de aprendizagem, de respeito, ou seja, de educação!

Recebi uma belíssima dedicatória de Daniel Munduruku no livro “As serpentes que roubaram a noite” (2001) que diz: “Mariane, que estas histórias a aproximem de nossa gente”. Esperamos que as histórias aqui presentes nos aproximem cada vez mais desses povos, dessa nossa gente.

Acreditamos que uma das grandes aprendizagens durante esse percurso de pesquisa de campo, leituras teóricas, conversas com os indígenas de diversos povos/etnias, e escrita – muitas das vezes solitária - deste trabalho final é a experiência durante esses meses, e esperamos que tais construções contribuam não só para instigar as discussões sobre as políticas educacionais nesse cenário, mas como um processo pedagógico de aprendizagem para nós, professores não-indígenas, que, quem sabe, a partir dessas narrativas e reflexões expostas, poderemos aprender com esses povos para a descolonização da (nossa) educação. Por isso, as reticências. Por ser um movimento que não cessa...

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, V. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004. v. 1. 235 p.

ALBERTI, V. **Narrativas na história oral**. In: Simpósio Nacional de História {22: João Pessoa, PB}. Anais eletrônicos. João Pessoa, PB: ANPUH-PH, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARAÚJO, Ana Valéria et alii **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença / - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

BEAUD, S. & WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo** : produzir e analisar dados etnográficos; tradução de Sérgio Joaquim de Almeida; revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BELLO, Á. **Etnicidad y ciudadanía em América Latina** – La acción colectiva de los pueblos indígenas. Publicación de las Naciones Unidas LC/G.2230-P ISBN: 92-1-322581-4; Naciones Unidas, noviembre de 2004. Santiago de Chile.

BENJAMIN, W. - **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. - 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v.1).

BENGOA, J. **La emergencia indígena em América Latina**. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial** – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERGAMASCHI, M. A. **Memória**: entre o oral e o escrito. História da Educação. ASPHE/UFPEL, Pelotas (11): 131 – 146, Abr. 02.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. – 8ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos; 95)

BUARQUE, C. **Instrangeiros**: A aventura da opinião na fronteira dos séculos. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2002.

BRUCKMANN, Monica . **Civilização e modernidade**: O movimento indígena na América latina. Comunicação & Política, v. 28, p. 215-221, 2011.

CALDAS, P. S. P. **Antes de Auschwitz:** um ensaio sobre memória e narrativa em Walter Benjamin e Erich Maria Remarque. Revista Eletrônica Cadernos de História: publicação do corpo discente do departamento de história da Universidade Federal de Ouro Preto, Ano II, n. 1, março de 2007.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade; trad. Luiz Sérgio Henrique. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

Clavatta, M. **O mundo do trabalho em imagens** – A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 19000 – 1930). DP&A Editora/FAPERJ, 2002.

D'Angelis, W. R. **Contra a ditadura da escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

Dagnino, E. Movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.) **Os anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103 – 115.

Dagnino, E. Sociedade Civil, participação e cidadania: do que estamos falando? In: MATO, D. (Org.) **Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95 – 110.

Dagnino, E. **Para retomar a reinvenção democrática:** qual cidadania, qual participação? Palestra apresentada no Fórum Social Nordestino, Recife, 2004 a.

Da Matta, Roberto. 1974. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, pp. 150-173

Delgado, L. A. N. **História oral e narrativa:** tempo, memória e identidades. História Oral, 6, 2003; VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO).

Devereux, G. (1977). **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento** (Felix Blanco, Trad.). México: Siglo Veintiuno. (Texto original publicado em 1967)

Dias, Fabiele Pacheco. Mapa dos municípios com Terras Indígenas no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHII, M. A. (org) **Povos indígenas & educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

François, E. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (coords.) **Usos & abusos da história oral.** – 8. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

Freire, José Ribamar Bessa. – Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, A. (Org.) **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção.** 1. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Quarte/EDUR, 2008. v. 1.

Galeano, E. H. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GENTILI, Pablo. - **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Pg. 110

GÓMEZ, J. M. Globalização da política – mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, P. (org.) **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A Nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas.** In: Caderno de Campo – nº 1 – 1991.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Da Aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB.** In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Trajetória de uma política pública: o governo federal e a educação indígena no Brasil.** Instituto Socioambiental, São Paulo, 2006. Artigo disponível em: [www.intituitoiepe.org.br](http://www.intituitoiepe.org.br) - acessado em 15 de agosto de 2010.

GUIMARÃENS NETO, Regina. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. In: LAVERDI, R. et. al. **História, diversidade, desigualdade.** Santa Catarina: UFSC; Recife: UFPE, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** 11. ed. – Rio de Janeiro:DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença** :a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã resende ... [et al.]. 1 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009b.

HENRIQUES, Ricardo ; GESTEIRA, Kleber ; GRILLO,Susana ; CHAMUSCA, Adelaide (org). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** SECAD/MEC. Brasília, 2007.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo: Peirópolis, 1998.

JECUPÉ, K. W. **A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

JECUPÉ, O. **500 anos de angústia.** s/a

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** – Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARREA, R. R. C. **Discursos des/colonizadores sobre “desarrollo” y educación** – análisis de la Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Perez”. La Paz: Garza Azul Impresores & Editores, 2012.

LEMINSKI, P. **Toda poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LINERA, A. G. **La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares em Bolívia** – Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y Clacso, 2009.

LINERA, A. G. **“O povo boliviano vive a maior revolução social” afirma García Linera.** Entrevista com Álvaro García Linera, 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/506516-o-povo-boliviano-vive-a-maior-revolucao-social-afirma-garcia-linera> acessado em janeiro de 2013.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (coords.) **Usos & abusos da história oral**. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** /– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo Entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais/ Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo.** Revista Tellus, ano 7, n. 12, p. 127 – 146, abr. 2007, Campo Grande – MS.

MACEDO, Roberto Sidnei. - **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 179 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa : educação e ciências humanas /** EDUFBA, 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1998.

MALINOWSKI, B. **Um Diário no sentido estrito do termo.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

MINAYO, M. C. S. (org) – **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. J. J. - Para além do imaginário congelado do território e da identidade brasileira: entre memórias e tradições indígenas. In: SISS, A. (Org.) **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção.** 1. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Quarte/EDUR, 2008. v. 1. 289 p.

MONTENEGRO, A. T. **Rachar as palavras. Ou uma história a contrapelo.** Estudos Ibero-Americanos, PUCRS – Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Vol. XXXIII, n. 1; Ano: junho de 2006.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando.** São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

MUNDURUKU, D. **Equívocos nossos de cada dia**. 2012. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html> acessado em janeiro de 2013.

NERUDA, Pablo. **Canto geral**. São Paulo: Difusão Editorial, 1981

OLIVEIRA, Francisco de & RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de, FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OTRANTO, Célia Regina. **Evolução histórica da nova LDB da educação nacional**. N. In: Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” UNICAMP – FE – HISTEDBR, 1997.

OTRANTO, Célia Regina. **O neoliberalismo como proposta hegemônica**. In: Série textos CPDA, nº10, setembro/1999, p. 11-18.

PARESI, Francisca Navantino. **A verdadeira escola indígena**. In: Revista índio. Ano 1, nº 2, 2011.

PAULANI, L. M. **Brasil Delivery**: Servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. v. 1.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3 – 15.

QUIJANO, Aníbal. **Notas sobre “raza” y democracia en los países andinos**. Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales, 2003, vol. 9, nº 1 (ener.-abr.). Disponível em: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/venezuela/rvecs/1.../quijano.doc](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/venezuela/rvecs/1.../quijano.doc) – acessado em 2 de maio de 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. – trad. Alain François [ET AL.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (coords.) **Usos & abusos da história oral**. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAADA, Jeanne Favret. “Ser afetado”. Trad. Paula Siqueira - **Cadernos de Campo** – revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice** – O social e o político na Pós-modernidade. Edições Afrontamento, 7ª edição, 1999, Porto.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org) **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Autores Associados, 2008.

SCHWARTZ, Roberto. **Cultura e Política.** São Paulo: Paz e Terra.

SOUSA, F. B. **(Re)territorializando a educação escolar indígena:** o decreto no 6.861/2009 e a criação dos territórios etnoeducacionais. Anais do IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul/RS.

TORRES, Carlos A. - Estado, privatização e política educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.) - **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação** - 15. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. - (Coleção estudos culturais em educação).

TUXÁ, Dinamam. Carta ao Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional Juventude do Governo Federal Brasileiro. Disponível em: <http://www.indiosonline.org.br/novo/juventude-indigena-do-brasil-faz-carta-denuncia-leia/> acessado em julho de 2011.

TRUKÁ, Aurivan [et. al.]. **Aprendendo com a experiência** – subsídios para o debate sobre as perspectivas do Movimento Indígena e a sua articulação nacional. In: Universidade e Sociedade, ano XII nº 29, março de 2003.

VERDUM, Ricardo. **Juventude indígena no Brasil em situação de risco.** 2011. Disponível em: <http://www.cipamericas.org/pt-br/archives/4342> acessado 20 de julho de 2011.

### **Fontes documentais**

#### **Cartas, ofícios, relatórios, atas e outros documentos:**

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed.

São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD/MEC 3. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. MEC. Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para as

escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. 2. ed. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2. ed. Brasília: OIT, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

### **Entrevistas**

CARDOSO, Dorvalino. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. São Leopoldo/RS, jul. 2012.

CARDOSO, Nilson. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. Benjamin Constant do Sul/RS, jul. 2012a.

CREMONEZE, Cristina. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. Curitiba/PR, jul. 2012.

INÁCIO, Andila. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. Ronda Alta/RS, jul. 2012.

LUCIANO, Gersem. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. Pelotas/RS, mai. 2012.

MELO, Emir. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. Nonoai/RS, jul. 2012.

PEREIRA, Joel. Entrevista concedida a Mariane Del Carmen da Costa Diaz. Porto Alegre/RS, jul. 2012.

### **Outras referências:**

Documento cartográfico:

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Rio de Janeiro, RJ). **Mapa etno-histórico do Brasil adjacentes de e regiões**. Adaptado do mapa de Curt Nimuendajú, 1944. Rio de Janeiro: IBGE. Escala: 1:5.000.000. Disponível em: [http://biblio.wdfiles.com/local-files/nimuendaju-1981-mapa/nimuendaju\\_1981\\_mapa.jpg](http://biblio.wdfiles.com/local-files/nimuendaju-1981-mapa/nimuendaju_1981_mapa.jpg) acessado em janeiro de 2012.

Iconografia:

HISTEDBR. **Jesuítas catequizando os índios. s/a**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/Jesuitas\\_catequizando\\_indios.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/Jesuitas_catequizando_indios.html) acessado em dezembro de 2011.

Filme longa metragem:

**Mokoi Tekoá Petei Jequatá** – Duas aldeias, uma caminhada. Direção: Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico, Germano Benites. Edição: Ernesto Ignácio de Carvalho. Produção: Vídeo nas Aldeias e IPHAN. Línguas: Português, Guaraní. Cor: colorido. Som estério, formato de tela 4/3. Rio Grande do Sul: Brasil. 2008, 63 min.

Documentário:

**Utopia e Barbárie**. Gênero: Documentário, Direção: Silvio Tendler, Roteiro: Silvio Tendler, Produção: Ana Rosa Tendler, Fotografia: André Carvalheira, Trilha Sonora: Bnegão, Cabruêra, Caíque Botkay, Marcelo Yuka, Duração: 120 min, Ano: 2010

Documento sonoro:

LOS CALCHAKIS. Cancion com todos. In: El canto de los poetas revolucionários. Discos CBS S.A, Madrid, 1974.

TAIGUARA. América Del índio. In: Canções de amor e liberdade, Gravações Elétricas, Rio de Janeiro, 1983.

MERCEDES SOSA. Solo le pido a Dios. In: Mercedes Sosa em Argentina. Poligran, Brazil, 1982.

MILTON NASCIMENTO. Caçador de mim. In: Caçador de mim. 1981.

**7- ANEXOS:**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Andita Inácio  
 \_\_\_\_\_, CPF 250.429.670-15, RG 1024459727, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Randa Alta, 11 de julho de 2012

Mariane Del Carmen da Costa Diaz  
 \_\_\_\_\_

Mariane Del Carmen da Costa Diaz

Andita Inácio  
 \_\_\_\_\_

Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

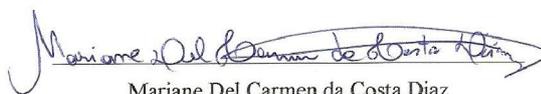


#### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, Audila Inácio, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

Ronda Alta, 11/07/2012 -



Mariane Del Carmen da Costa Diaz



Entrevistado

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu *Christina Gemenese*  
 \_\_\_\_\_, CPF 840.244.969-72 RG 6067570-8, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

*Alta*, 18 de *julho* de 2012

*Mariane Del Carmen da Costa Diaz*  
 \_\_\_\_\_

Mariane Del Carmen da Costa Diaz

*Christina Gemenese*  
 \_\_\_\_\_

Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)



#### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, Aristina Carmezze, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz, sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

Arista, 18/07/12.

Mariane Del Carmen da Costa Diaz  
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

Aristina Carmezze  
Entrevistado



#### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, Dorivalino Cardoso, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

São Leopoldo, 13 / 07 / 2022.

Mariane Del Carmen da Costa Diaz  
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

Dorivalino Cardoso  
Entrevistado

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Dornalino Cardoso  
 \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e  
 entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da  
 pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem  
 e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e  
 Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora  
 Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada  
 "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I  
 Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-  
 Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
 da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar  
 as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem  
 quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos)  
 e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e  
 transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima  
 especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os  
 direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente –  
 ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003)  
 e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto  
 N.º 5.296/2004).

São Leopoldo, 13 de julho de 2012.

Mariane Del Carmen da Costa Diaz

Mariane Del Carmen da Costa Diaz

Dornalino Cardoso

Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)



#### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, Emir do. de Melo, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEdu/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

Nemoci, 12 / 07 / 2022.



Mariane Del Carmen da Costa Diaz



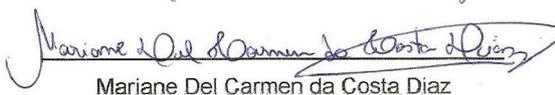
Entrevistado

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Emir do. de Melo  
\_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Nonoai, 12 de julho de 2012.

  
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

  
Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Geovani José dos Santos Luciano  
 \_\_\_\_\_, CPF 119715118, RG 06194860, depois de conhecer e  
 entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da  
 pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem  
 e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e  
 Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora  
 Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada  
 "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I  
 Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-  
 Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
 da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar  
 as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem  
 quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos)  
 e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e  
 transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima  
 especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os  
 direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente –  
 ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003)  
 e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto  
 N.º 5.296/2004).

Manaus, 24 de junho de 2013

  
 Mariane Del Carmen da Costa Diaz

  
 \_\_\_\_\_  
 Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

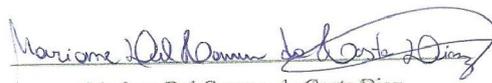


### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, GEISEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

Manaus, 24 / 03 / 2013

  
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

  
Entrevistado

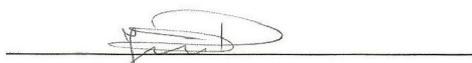
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Joel Pereira  
 \_\_\_\_\_  
 CPF 0013428576 RG 50878523/3, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Porto Alegre, 9 de julho de 2012.

  
 Mariane Del Carmen da Costa Diaz

  
 \_\_\_\_\_  
 Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

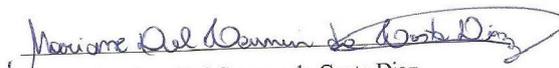


### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, Joel Pereira, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEdu/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

Porto Alegre, 09/10/2012.

  
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

  
Entrevistado



### AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, Alvaro Cardozo, concordo em participar da pesquisa proposta por Mariane Del Carmen da Costa Diaz sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e sei que posso desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Deixo que usem na pesquisa e mantenham guardadas na UFRRJ as minhas falas, os meus desenhos ou outros trabalhos feitos por mim. Autorizo, ainda, que sejam feitas imagens a partir de filmadora, máquina fotográfica ou scanner dos trabalhos e atividades realizadas, para uso da pesquisa e para fazer parte do acervo mantido pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Por ser verdade, firmo o presente.

Benjamin Constant de Siqueira 10 / 07 / 2022.

Mariane Del Carmen da Costa Diaz

Mariane Del Carmen da Costa Diaz

[Assinatura]

Entrevistado

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Nilso Cardoso  
\_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG 4057824765, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariane Del Carmen da Costa Diaz referente a pesquisa de mestrado intitulada "E o índio, tem vez? Memórias e narrativas do movimento indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena" do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Benjamin Constant de Sá, 10 de julho de 2012.

Mariane Del Carmen da Costa Diaz  
Mariane Del Carmen da Costa Diaz

[Assinatura]

Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

# DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

LUZIÂNIA/GO, 16 A 20/11/2009

## INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social. A I CONEEI teve como principais objetivos:

- I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Após quinhentos e nove anos de relações nas quais os povos indígenas sempre foram colocados na situação de agentes que sofriam os impactos das decisões políticas tomadas pela metrópole portuguesa, pelo império ou pela república brasileira, intervalo de tempo no qual o protagonismo indígena esteve presente nas ações de resistência estabelecidas frente ao processo de conquista e colonização, a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI – não pode deixar de ser compreendida como um marco histórico da

conquista do movimento social indígena e da democratização do estado e da sociedade brasileira. Um marco porque é a primeira vez que o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos. É uma decisão que implica em pensar e refletir tanto sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado Brasileiro.

As políticas públicas para Educação Escolar Indígena, nos últimos 20 anos, foram formuladas a partir da promulgação da Constituição Federal que legitimou novos paradigmas para as relações entre Estado brasileiro e povos indígenas, pautados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena. Os Sistemas de Ensino, ao implementarem essas políticas, se referenciam em um conjunto de princípios, idéias e práticas educativas, discutidos e experienciados pela articulação entre o movimento social indígena e indigenista, emergente em meados da década de 1970.

Desse importante movimento, origina-se o conceito de educação escolar indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola / sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. O exercício, no dia-a-dia, de professores, lideranças e seus aliados para a ressignificação da instituição escola – modelada historicamente pela negação da diversidade sociocultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilingüismo/multilingüismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários.

No âmbito da democratização do Estado brasileiro, esses marcos defendidos pelo movimento social tornaram-se balizas para as políticas públicas e importantes textos legais incorporaram esses princípios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, além das normatizações do Conselho Nacional de Educação. Muitos avanços ocorreram a partir dessas mudanças, mas a extensão e efetividade dos direitos educacionais dos povos indígenas encontram inúmeros impasses e obstáculos no âmbito do Regime de Colaboração e da organização dos Sistemas de Ensino no Brasil.

Nesse sentido, o Ministério da Educação decidiu que a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA oportunizasse espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutissem ampla e profundamente políticas e programas para assegurar que os direitos a uma educação básica e superior intercultural, em apoio aos projetos societários de cada comunidade, fossem efetivados com instrumentos legais e gerenciais compatíveis com

o reconhecimento da pluralidade cultural e da autodeterminação dos povos indígenas.

A I CONEEI foi organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional.

As Conferências nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, discutissem os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetividade de uma educação escolar associada a seus projetos societários. As 1.836 conferências nas comunidades educativas garantiram a participação de 45.000 pessoas. Muitas dessas conferências locais reuniram mais de uma escola ou aldeia.

As Conferências Regionais foram espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar indígena e propusessem encaminhamentos para a superação de inúmeros desafios. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores.

A Conferência Nacional foi o momento em que, a partir das reflexões e discussões das etapas locais e regionais, os Delegados e as Delegadas elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. A etapa nacional realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. Considerando todo o processo da Conferência, 210 povos indígenas participaram. Pela primeira vez na história do Brasil, foi prevista a garantia de participação de todos os povos indígenas brasileiros. Porém, a meta não foi alcançada por pouco em virtude de alguns representantes de povos terem desistido de participar da etapa nacional nos últimos dias sem condições de substituição e de outros que se recusaram a participar por conta da ameaça da gripe suína, como foi o caso do povo Waimiri-Atroari. Em termos institucionais, 34 organizações indígenas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 91 Secretarias Municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas e 80 outras instituições do Estado brasileiro participaram da Conferência em suas diversas etapas. Deste modo, a I CONEEI mobilizou 50.000 pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência.

A I CONEEI serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para visibilizar os pontos fortes e os pontos fracos do movimento indígena, revelando pontos para que se possam pensar

novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar.

Dentre os pontos elencados/alcançados estão a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Esta proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. Outro ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, já editado pelo Decreto nº 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.

O DOCUMENTO FINAL apresentado a seguir é resultado das discussões de 10 grupos de trabalho que se reuniram em três sessões temáticas e aprovado pelos delegados da I CONEEI em três plenárias temáticas e uma plenária final. As discussões em grupos de trabalho foram subsidiadas por um Documento-Síntese dos documentos finais das 18 conferências regionais.

## PARTE 1 - DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

### A) CRIAÇÃO DO SISTEMA PRÓPRIO

- 1 Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.
- 2 O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas.
- 3 Criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do Sistema Próprio, dispondo de equipes especializadas para esse trabalho, assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnóstico e implantação deste Sistema, com uma comissão de indígenas para trabalhar na gestão dos mesmos.

- 4 O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não-governamentais, com comprovada experiência na área e/ou pelas associações indígenas, para garantir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação escolar indígena, com o devido acompanhamento pedagógico.
- 5 Criação de um Fundo específico para implementar de fato a educação escolar indígena (FUNDEPI) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas, para financiar as ações de educação escolar indígena no país, com mecanismos eficazes de gestão direta dos recursos.
- 6 O Sistema Próprio deverá ser implementado por meio de um fórum para discutir e definir a sua regulamentação, com ampla participação indígena.
  - 6.1 O Sistema Próprio terá flexibilidade para atender diversos arranjos a partir da decisão autônoma de cada povo indígena.

## B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

- 1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.
- 2 A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.
- 3 Deve ser garantida a autonomia das comunidades indígenas na escolha do coordenador de cada território.
- 4 O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, deverá ser modificado alterando a redação do art. 7º. com a substituição da palavra “Comissão” por “Conselho”, o qual será composto por no mínimo um representante de cada povo do território, garantindo-se no mínimo uma composição

paritária, com a possibilidade de ter maioria indígena, considerando a diversidade sociocultural da região e o tamanho da população. Esse conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com educação escolar indígena. Este Conselho terá representação nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.

- 5 A criação de um Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais com orçamento próprio e autonomia de gestão. Cada Território deverá ter representantes neste conselho garantindo participação com qualidade dos conselheiros indígenas.
- 6 Garantir representação indígena do Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no Conselho Nacional de Educação e que seja indicado pelas lideranças, professores e comunidade, assegurada a rotatividade dos membros por Território.

## PARTE 2 - DAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

- 1 A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes.
- 2 Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica.
- 3 A participação dos sábios indígenas nas escolas, independente de escolaridade, deve ser reconhecida como professor por notório saber para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas, garantindo recursos necessários para sua atuação docente, quando for solicitada.
- 4 O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, bem como, integrar os projetos societários dos povos indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.
- 5 O MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, universidades, organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em educação escolar indígena para dar suporte ao funcionamento das escolas.

- 6 O MEC deve criar um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com a participação de educadores indígenas, contendo instrumentos avaliativos específicos, adequados aos projetos político-pedagógicos de cada escola.
- 7 Que seja garantida a participação indígena na discussão, monitoramento e avaliação das políticas, planos, programas, projetos e ações nas diferentes instâncias de formulação e execução da educação escolar indígena.
- 8 Garantir que a implantação das instâncias de controle social esteja articulada com o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, atendendo as especificidades deste Sistema e estimulando as iniciativas de controle social comunitário, a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena.
- 9 Que o Ministério da Educação (MEC) e os demais organismos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena garantam recursos em seus programas orçamentários para assegurar o funcionamento regular e efetivo das instâncias de controle social indígena, para promover a formação de conselheiros, bem como para garantir assessoria técnica, jurídica e contábil para um controle social de qualidade.
- 10 Que os setores públicos (União, Estados e Municípios) reconheçam e cumpram as leis que asseguram a oferta da educação de qualidade para os povos indígenas com a definição do projeto político-pedagógico e currículo próprio, infra-estrutura adequada, garantia de transporte escolar, alimentação escolar de qualidade, material didático e pedagógico específico que atenda os diferentes níveis e modalidades de educação escolar indígena.
- 11 Criar legislação específica que garanta a autonomia dos povos na aplicação dos recursos nas escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, e que oriente os gestores indígenas das escolas para administrarem esses recursos junto com a comunidade e de acordo com as suas necessidades.
- 12 Que o MEC, em parceria com as Universidades, CAPES e CNPQ, IFETS, ONGs e em colaboração com a FUNAI e outros institutos de ensino e pesquisa, apóie a realização de pesquisas lingüísticas com a participação dos povos indígenas garantindo o retorno deste material para as comunidades. Que essas pesquisas sejam realizadas com o consentimento das comunidades a fim de garantir a defesa dos direitos autorais.
- 13 O MEC deve garantir programas de formação de professores indígenas bilíngües e multilíngües, de forma regular, com apoio técnico e financeiro, a partir da realidade sociolingüística de cada povo, promovendo a avaliação da abordagem das línguas indígenas nesta formação.
- 14 Que o MEC financie intercâmbios culturais para trocas de experiências entre os povos que não falam mais a sua língua e falantes com outros povos falantes da mesma família lingüística, em colaboração com a FUNAI e outros parceiros.

- 15 Garantir a oficialização das línguas indígenas no currículo das escolas indígenas em todas as etapas, níveis e modalidades, conforme a realidade linguística de cada povo.
- 16 O MEC e as Secretarias de Educação devem garantir e ampliar os recursos financeiros para a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais específicos de qualidade para as escolas indígenas, assim como para a reedição de livros e outros materiais em uso para atendimento das escolas indígenas e das demandas surgidas com a Lei nº 11.645/2008.
- 17 A produção de materiais específicos deve envolver professores, especialistas e sábios indígenas.

### PARTE 3 - DAS MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

#### A) EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1 Considerando que o aprendizado das crianças indígenas deve iniciar em casa, na relação com suas famílias e com os mais velhos na aldeia e que a estes cabe ensinar seus costumes e tradições para seus filhos, fazendo com que a cultura indígena seja respeitada e valorizada nas comunidades e nas escolas, deve ser garantido às comunidades indígenas o direito de não ser implantada a educação infantil àquelas que não queiram esse nível de ensino. Assegura-se, dessa forma, que a educação infantil não seja implantada precipitadamente nas comunidades indígenas, sem considerar sua cultura e realidade.
- 2 Nas comunidades interessadas na implantação da “Educação Infantil”, os Sistemas de Ensino devem garantir a oferta dessa modalidade, resguardando a autonomia das comunidades na definição e planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas e linguísticas.
- 3 Será garantida aos professores indígenas formação específica para atuar na educação infantil, preferencialmente com o domínio da língua materna para atender as crianças que devem também estudar nesta língua até a idade determinada por cada povo ou comunidade.

#### B) EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1 O MEC deve promover um amplo debate sobre Educação Especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas desta temática na formação de professores para que estes tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades especiais, de acordo com a realidade sociocultural de cada povo. A partir dos resultados deste debate, que o MEC crie programa sobre este assunto, que trate da contratação e formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais de acordo com as especificidades de cada povo.

### C) ENSINO MÉDIO REGULAR E INTEGRADO

- 1 Que seja garantida pelos órgãos responsáveis a implantação e regulamentação de diretrizes para o Ensino Médio (Regular e/ou Profissionalizante ou PROEJA), a serem debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que desta forma possam apontar seus anseios e necessidades, orientando as instituições envolvidas com a oferta dessa modalidade de ensino (MEC, IFETs, SEDUCs, FUNAI, Universidades, ONGs) a ser ofertada preferencialmente nas terras indígenas, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e tecnologias não-indígenas e que possam contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos.

### D) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 1 Garantir que a implantação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas indígenas seja feita quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o ensino fundamental.

### E) EDUCAÇÃO SUPERIOR

- 1 O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas.
- 2 Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento.
- 3 Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação das mesmas, inclusive, na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando a conclusão dos mesmos.
- 4 Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para criação e manutenção dos cursos.
- 5 Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas.
- 6 Criação, pelas Universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades.

- 7 O MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (CAPES e CNPQ), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das Universidades.
- 8 Que o MEC e demais órgãos de governo priorizem recursos financeiros para formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades. E que os cursos organizados capacitem para prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando para ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não-indígenas que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilingüismo e/ou multilingüismo e as tradições culturais de seus povos.
- 9 Que o MEC, em colaboração com a FUNAI e outros parceiros e com ampla participação dos povos indígenas, avalie e analise de forma específica os cursos de formação de professores indígenas de nível médio e superior e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na vida da comunidade.
- 10 Que seja aperfeiçoado o PROLIND para se transformar em uma política permanente do MEC para financiamento do ensino superior para professores indígenas.

## DISPOSIÇÕES GERAIS

- 1 A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será realizada a cada quatro anos.
- 2 Criação de plano de cargos e salários que respeite a diversidade dos povos indígenas e que seja elaborado com a participação efetiva dos professores indígenas e suas organizações, assegurando todos os direitos trabalhistas em cada termo de contrato, reconhecendo que os professores indígenas têm direito a um regime de trabalho diferenciado.
- 3 Os estados e municípios devem garantir concurso público específico e diferenciado, por povo indígena, para os cargos de profissionais de educação indígena (pedagógicos e administrativos), respeitando as escolhas e realidade de cada povo.
- 4 Garantir assento para representantes indígenas (titular e suplente) nos Conselhos de Fiscalização e Acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE) nos estados e municípios para acompanhamento da aplicação dos recursos específico da Educação Escolar Indígena.
- 5 O Ministério da Educação (MEC) deve criar um sistema de informação para divulgar, em linguagem acessível, dados sobre as verbas públicas destinadas à educação escolar indígena, legislação e normas administrativas em vigor, planos, programas, projetos e ações da educação escolar indígena, facilitando a participação e o controle comunitário de povos e comunidades indígenas.

- 6 Os sistemas de ensino deverão estimular parcerias das escolas indígenas com os órgãos públicos, notadamente com Instituições de Ensino Superior, para o desenvolvimento de projetos e ações na área de saúde, de patrimônio e de segurança alimentar que levem em conta e valorizem os conhecimentos indígenas disponíveis para atendimento dos interesses das comunidades indígenas.
- 7 Criação, no âmbito do INEP, de um sistema de informações sobre a educação escolar indígena, através de diagnóstico participativo, que contemple as especificidades da infra-estrutura e da organização pedagógica das diferentes escolas, a ser consolidado por meio do censo escolar específico para as escolas indígenas.
- 8 Que o MEC garanta o financiamento para melhorar a estrutura física das escolas indígenas, consultando as comunidades sobre as construções das escolas, adequando as instalações e recursos às necessidades específicas dos diferentes projetos pedagógicos e promovendo a participação de profissionais e associações indígenas na concepção e execução dos projetos de construção.
- 9 A partir da gestão por territórios e, antes da sua implantação, por meio do regime de colaboração entre Municípios, Estados e Federação, garantir efetivamente os recursos e sua execução quanto ao transporte para as escolas indígenas e cursos de formação de professores indígenas, de acordo com a necessidade das diferentes regiões, incluindo transporte de merenda e material escolar.

## DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Enquanto não for implementado o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, recomenda-se:

- 1 Criação, nas estruturas das Secretarias de Educação, onde ainda não existem, de unidades administrativas para tratar especificamente da educação escolar indígena, para planejar, gerenciar e executar as políticas de educação, em conformidade com a legislação vigente.
- 2 Ampliação do número de membros indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), bem como garantia de recursos financeiros para assegurar articulações e intercâmbios dos representantes indígenas.
- 3 Reforçar a estrutura de funcionamento (infraestrutura, pessoal e recursos) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assim como da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), para garantir a implementação das ações previstas neste documentos.

- 4 Realizar a revisão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com a participação direta de lideranças, professores, mulheres, gestores indígenas, agentes de saúde, agentes agroflorestais, agentes de manejo, alunos, contemplando todos os povos e regiões brasileiras.
- 5 Garantir uma vaga no Conselho Nacional de Educação (CNE) e nos Conselhos Estaduais de Educação para a representação indígena.
- 6 Aceleração, nos sistemas de ensino, dos processos de criação, credenciamento e autorização de funcionamento da categoria escola indígena, respeitando as especificidades de cada povo, de modo a garantir o acesso a projetos e programas que visem a melhoria da qualidade de ensino, independente do número de alunos e/ou da terra estar ou não demarcada.
- 7 Que o MEC crie formas diferenciadas para avaliação institucional das escolas indígenas e reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena.
- 8 Realizar divulgação, por meio de órgãos governamentais, do programa PNAEI/FNDE com a intenção de ampliar o fornecimento de merenda escolar pelas próprias comunidades indígenas e de flexibilizar a gestão dos recursos.
- 9 Que o MEC e demais órgãos de governo, quando for o caso de adaptar programas universalizantes para sua extensão aos povos indígenas, realizem consulta prévia às organizações indígenas, considerando que a decisão de atuação dos programas deve respeitar as especificidades afirmadas por cada comunidade.

## EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO:

|                                     |       |
|-------------------------------------|-------|
| Adir Casaro Nascimento              | UCDB  |
| André Ramos                         | FUNAI |
| Francisca Novantino Pinto de Ângelo | CNPI  |
| Gersem Santos Luciano Baniwa        | MEC   |
| Luiz Otávio                         | UFRR  |
| Odair Giraldin                      | UFT   |
| Pierângela Nascimento Cunha         | CNEEI |
| Thiago Almeida Garcia               | MEC   |
| Vera Olinda Sena                    | RCA   |

## COMISSÃO ORGANIZADORA DA I CONEEI:

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| Armênio Bello Schmidt                 | SECAD/MEC |
| Gersem Santos Luciano Baniwa          | SECAD/MEC |
| Paulo Egon Hierderkehr                | SEX/MEC   |
| José Armino Rodrigues                 | SEX/MEC   |
| Maria das Dores Pankararu             | CNE       |
| Maria Helena Sousa da Silva Fialho    | FUNAI     |
| Neide Martins Siqueira                | FUNAI     |
| Ságuas Moraes Souza                   | CONSED    |
| Gedeão Timóteo Amorim                 | CONSED    |
| Lígia Maria Baruki                    | UNDIME    |
| Luzia Eliete Flores Louveira da Cunha | UNDIME    |
| Pierlângela Nascimento Cunha          | CNEEI     |
| Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá        | CNEEI     |
| Rosângela Van Kam Inácio              | CNEEI     |
| Lucas Ruriô Xavante                   | CNEEI     |
| Francisco Souza Santos                | CNEEI     |
| Telmo Ribeiro Paulino                 | CNEEI     |
| Ricardo Weibe Nascimento              | CNEEI     |
| Edilene Bezerra Pajeú                 | CNEEI     |
| Francisca Novantino Pinto de Ângelo   | CNPI      |
| Anastácio Peralta                     | CNPI      |
| Maria Eliza Martins Ladeira           | RCA       |
| Vera Olinda Sena                      | RCA       |

## LISTA DOS POVOS INDÍGENAS QUE PARTICIPARAM DA I CONEEI

|    |               |    |                  |     |              |
|----|---------------|----|------------------|-----|--------------|
| 1  | Arapaso       | 35 | Cujubim          | 69  | Kambeba      |
| 2  | Aconã         | 36 | Dãw              | 70  | Kambiwá      |
| 3  | Aikanã        | 37 | Deni             | 71  | Kanamari     |
| 4  | Akrātikatêjê  | 38 | Desano           | 72  | Kanela       |
| 5  | Amanayé       | 39 | Enawene Nawe     | 73  | Kanindé      |
| 6  | Amondawa      | 40 | Fulni-ô          | 74  | Kantaruré    |
| 7  | Anacé         | 41 | Gavião           | 75  | Kao Oro Waje |
| 8  | Anambé        | 42 | Geripankó        | 76  | Kapinawa     |
| 9  | Apaniekrá     | 43 | Guajajara        | 77  | Karajá       |
| 10 | Apiaká        | 44 | Guarani          | 78  | Karapanã     |
| 11 | Apinajé       | 45 | Guarani Kaiowá   | 79  | Karapotó     |
| 12 | Apolima-Arara | 46 | Guarani Mbyá     | 80  | Karipuna     |
| 13 | Apurinã       | 47 | Guarani Nhandeva | 81  | Kariri       |
| 14 | Aranã         | 48 | Guató            | 82  | Kariri-Xokó  |
| 15 | Arara         | 49 | Hixkaryana       | 83  | Karitiana    |
| 16 | Arikapú       | 50 | Huni Kuin        | 84  | Karuazu      |
| 17 | Aruá          | 51 | Hupd´ah          | 85  | Katokin      |
| 18 | Ashaninka     | 52 | Ikpeng           | 86  | Katukina     |
| 19 | Assurini      | 53 | Ingarikó         | 87  | Kawaiwete    |
| 20 | Atikum        | 54 | Jaboti           | 88  | Kaxarari     |
| 21 | Aweti         | 55 | Jamamadi         | 89  | Kayabi       |
| 22 | Baniwa        | 56 | Jaminawa         | 90  | Kinikinawa   |
| 23 | Barasana      | 57 | Jarawara         | 91  | Kiriri       |
| 24 | Baré          | 58 | Javaé            | 92  | K sêdjê      |
| 25 | Bororo        | 59 | Jenipapo         | 93  | Koiupanká    |
| 26 | Cabixi        | 60 | Juahuy           | 94  | Kokama       |
| 27 | Campé         | 61 | Kaapor           | 95  | Koripako     |
| 28 | Canindé       | 62 | Kadiwéu          | 96  | Krahô        |
| 29 | Canoé         | 63 | Kaimbé           | 97  | Krahô-Kanela |
| 30 | Cassupá       | 64 | Kaingáng         | 98  | Krenak       |
| 31 | Caxixó        | 65 | Kaixana          | 99  | Krenjê       |
| 32 | Charrua       | 66 | Kalabaça         | 100 | Krikati      |
| 33 | Chiquitano    | 67 | Kalankó          | 101 | Kubeo        |
| 34 | Cinta Larga   | 68 | Kamaiurá         | 102 | Kuikuro      |

|     |               |     |                  |     |                |
|-----|---------------|-----|------------------|-----|----------------|
| 103 | Kulina        | 139 | Oro Waram Xijein | 175 | Tikuna         |
| 104 | Kuntanawa     | 140 | Oro Win          | 176 | Tingui-Botó    |
| 105 | Kurâ-Bakairi  | 141 | Panará           | 177 | Tora           |
| 106 | Kwazá         | 142 | Pankaiwká        | 178 | Tremembé       |
| 107 | Latundê       | 143 | Pankará          | 179 | Truká          |
| 108 | Macurap       | 144 | Pankararé        | 180 | Trumai         |
| 109 | Macuxi        | 145 | Pankararu        | 181 | Tukano         |
| 110 | Maku          | 146 | Pankaru          | 182 | Tumbalalá      |
| 111 | Makuna        | 147 | Paresi           | 183 | Tupari         |
| 112 | Manchineri    | 148 | Parintintin      | 184 | Tupinambá      |
| 113 | Manoki        | 149 | Patamona         | 185 | Tupiniquim     |
| 114 | Marubo        | 150 | Pataxó           | 186 | Tuxá           |
| 115 | Massaká       | 151 | Pataxó-Hã-Hã-Hãe | 187 | Tuyuka         |
| 116 | Matipu        | 152 | Paumari          | 188 | Umutina        |
| 117 | Matis         | 153 | Pipipã           | 189 | Uru Eu Wau Wau |
| 118 | Maxakali      | 154 | Piratapuia       | 190 | Wai-Wai        |
| 119 | Mayoruna      | 155 | Pitaguary        | 191 | Wajuru         |
| 120 | Mebengokrè    | 156 | Potiguara        | 192 | Wanano         |
| 121 | Mehinako      | 157 | Puruborá         | 193 | Wapixana       |
| 122 | Miqueleno     | 158 | Puyanawa         | 194 | Wassu-Cocal    |
| 123 | Miranha       | 159 | Ramkokamekrá     | 195 | Waurá          |
| 124 | Mirity-Tapuya | 160 | Rikbaktsa        | 196 | Werekena       |
| 125 | Mukurim       | 161 | Sabanê           | 197 | Witoto         |
| 126 | Munduruku     | 162 | Sapará           | 198 | Xacriabá       |
| 127 | Mura          | 163 | Satere-Mawé      | 199 | Xavante        |
| 128 | Myky          | 164 | Shanenawa        | 200 | Xerente        |
| 129 | Nafukua       | 165 | Shawãdawa        | 201 | Xetá           |
| 130 | Nambiquara    | 166 | Suruí            | 202 | Xokleng        |
| 131 | Nawa          | 167 | Tapayuna         | 203 | Xukuru         |
| 132 | Nukini        | 168 | Tapeba           | 204 | Xukuru-Kariri  |
| 133 | Ofayé         | 169 | Tapirapé         | 205 | Yanomami       |
| 134 | Oro At        | 170 | Tapuia           | 206 | Yawanawa       |
| 135 | Oro Eo        | 171 | Tariano          | 207 | Ye'kuana       |
| 136 | Oro Mon       | 172 | Taurepang        | 208 | Yudjá          |
| 137 | Oro não       | 173 | Tenharim         | 209 | Yuhup          |
| 138 | Oro Waram     | 174 | Terena           | 210 | Zoró           |

## LISTA DAS INSTITUIÇÕES INDÍGENAS QUE PARTICIPARAM DAS ETAPAS REGIONAIS E NACIONAL DA I CONEEI

- 1 ACIBRA – Associação Comunitária Indígena de Bracuí
- 2 AIK – Associação Indígena Kisêdje
- 3 AIKAX – Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu
- 4 AIMCI – Associação Indígena Moygu, Comunidade Ikpeng
- 5 AIPA – Associação Indígena do Povo Aweti
- 6 AKARIU – Associação dos Artesãos da Reserva Indígena de Pyhau
- 7 AMAAIAC – Associação do Movimento de Agentes Ambientais Indígenas do Estado do Acre
- 8 AMICE – Associação das Mulheres Indígenas do Ceará
- 9 AMIT – Associação das Mulheres Tremembé
- 10 APIARN – Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- 11 APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- 12 ARPINSUL – Articulação dos Povos Indígenas do Sul
- 13 ATIX – Associação Terra Indígena Xingu
- 14 CIR – Conselho Indígena de Roraima
- 15 COAPIMA – Coordenação e Articulação dos Povos Indígenas do Maranhão
- 16 COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- 17 COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
- 18 COPIARN – Comissão dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- 19 COPICE – Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas do Ceará
- 20 COPIPE – Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
- 21 FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- 22 INDIA – Integrador Nacional dos Descendentes Indígenas Americanos
- 23 INKA – Instituto Kaingáng
- 24 MOPIC – Mobilização dos Povos Indígenas do Cerrado
- 25 OIT – Organização Indígena do Tocantins
- 26 OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
- 27 OPIAC – Organização dos Professores Indígenas do Acre
- 28 OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
- 29 OPIRE – Organização dos Povos Indígenas da Região do Rio Envira
- 30 OPIRJ – Organização dos Povos Indígenas do Juruá
- 31 OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia

- 32 OPITAR – Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá
- 33 OPRIMT – Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
- 34 OPRINCE – Organização do Professores Indígenas do Ceará

LISTA DAS INSTITUIÇÕES INDIGENISTAS E DO ESTADO BRASILEIRO QUE PARTICIPARAM DAS ETAPAS REGIONAIS E NACIONAL DA I CONEEI

- 1 ADELCO – Associação para Desenvolvimento Local Co-Produzido
- 2 ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista
- 3 CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
- 4 CCLF – Centro de Cultura Luiz Freire
- 5 CDPDH – Comissão dos Direitos Humanos da Arquidiocese do Ceará
- 6 CEDEFES/MG – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- 7 CEE – Conselho Estadual de Educação/AM
- 8 CEEI – Conselho de Educação Escolar Indígena/MT
- 9 CEFORR – Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
- 10 CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/MEC
- 11 CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- 12 CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista
- 13 CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- 14 24 Secretarias Estaduais de Educação
- 15 COMIN – Conselho de Missões entre Índios
- 16 CPI / ACRE – Comissão Pró-Índio do Acre
- 17 CRIAD – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
- 18 CTI – Centro de Trabalho Indigenista
- 19 DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena Rio Negro/AM
- 20 EMATER – Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural
- 21 FARO – Faculdade de Ciências Humanas e Letras de Rondônia
- 22 FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
- 23 FEPI – Fundação Estadual dos Povos Indígenas
- 24 FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
- 25 FORMAD – Fórum Mato-grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento
- 26 FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- 27 FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
- 28 IEF – Instituto Estadual de Florestas

- 29 IFET – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
- 30 IFRR – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima
- 31 UFT – Universidade Federal do Tocantins
- 32 IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística
- 33 ISA – Instituto Socioambiental
- 34 MEC – Ministério da Educação
- 35 MPEG – Museu Paraense Emílio Goeldi
- 36 MPF – Ministério Público Federal
- 37 OPAN – Operação Amazônia Nativa
- 38 SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
- 39 SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate a Pobreza
- 40 SEGOV – Secretaria de Estado de Governo do Pará
- 41 91 Secretarias Municipais de Educação
- 42 SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- 43 SETI/PARANÁ – Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia
- 44 SJCDH – Secretaria de Justiça Cidadania e Direitos Humanos
- 45 UCG – Universidade Católica de Goiás
- 46 UEA – Universidade do Estado do Amazonas
- 47 UEAL – Universidade Estadual de Alagoas
- 48 UECE – Universidade Estadual do Ceará
- 49 UEL – Universidade Estadual de Londrina
- 50 UEM – Universidade Estadual de Maringá
- 51 UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- 52 UEPA – Universidade do Estado do Pará
- 53 UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- 54 UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- 55 UERR – Universidade Estadual de Roraima
- 56 UFAC – Universidade Federal do Acre – UFAC
- 57 UFAM – Universidade Federal do Amazonas
- 58 UFBA – Universidade Federal da Bahia
- 59 UFC – Universidade Federal do Ceará
- 60 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- 61 UFF – Universidade Federal Fluminense

- 62 UFG – Universidade Federal de Goiás
- 63 UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- 64 UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- 65 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- 66 UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- 67 UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
- 68 UFPA – Universidade Federal do Pará
- 69 UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- 70 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- 71 UFPR – Universidade Federal do Paraná
- 72 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 73 UFRR – Universidade Federal de Roraima
- 74 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- 75 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- 76 UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
- 77 UFSE – Universidade Federal de Sergipe
- 78 UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
- 79 UFVJM – Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
- 80 UNB – Universidade de Brasília
- 81 UNDIME – União do Dirigentes Municipais de Educação
- 82 UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- 83 UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
- 84 UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
- 85 UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
- 86 UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
- 87 UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados
- 88 UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
- 89 UNIVIRR – Universidade Virtual de Roraima
- 90 UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
- 91 UPE – Universidade Estadual de Pernambuco
- 92 USP – Universidade de São Paulo

