

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MARINA DA ROCHA

**ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL, INTERCULTURALIDADE
E (DES)COLONIALIDADE:
um estudo a partir de teses e dissertações**

São Leopoldo

2018

Marina da Rocha

**ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL, INTERCULTURALIDADE
E (DES)COLONIALIDADE:
um estudo a partir de teses e dissertações**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo

2018

R672e Rocha, Marina da.
Escolas indígenas diferenciadas no Brasil,
interculturalidade e (des)colonialidade: um estudo a partir de
teses e dissertações / Marina da Rocha. – 2018.
101 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, 2018.
“Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams.”

1. Índios - Educação. 2. Escolas indígenas. 3. Pluralismo
cultural. 4. Educação multicultural. I. Título.

CDU 37(=1-82)

Marina da Rocha

**ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL, INTERCULTURALIDADE
E (DES)COLONIALIDADE:
um estudo a partir de teses e dissertações**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 12 de março de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

No decorrer dos (des)caminhos que percorremos em busca de nossos sonhos encontramos pessoas que nos fortalecem e nos fazem crer que é possível, mesmo quando nós mesmos já não acreditamos tanto assim, nos fazem acreditar e nos inspiram a continuar. Sendo assim, a essas pessoas, expresso minha gratidão:

A minha família, meu pai Jairo Aguiar da Rocha e a minha mãe Ivone Silva da Rocha, por serem e apostarem nos meus sonhos. Por me incentivarem a persistir e acreditar em mim mesma. Ao meu irmão Arthur, pelas conversas e diálogos, às vezes não muito amistosos, mas sempre construtivos. A minha pequena irmã Maria Clara, pelo sempre acolhedor e descontraído sorriso e espontaneidade com que encanta a todas e todos a sua volta.

Ao meu queridíssimo orientador Professor Dr. Telmo Adams, pela dedicação, generosidade, paciência e sabedoria com que percorreu comigo este caminho. E a quem tenho a honra de compartilhar os (des)caminhos da pesquisa acadêmica desde 2012. Obrigada, professor, por me inspirar e me fazer acreditar que é possível a construção de um mundo melhor, desde o sul.

Aos amigos e amigas sem os quais não seria possível percorrer os (des)caminhos da vida acadêmica e, de fora dela, sem leveza e positividade. Obrigada Shelley Costa, pelo generoso apoio na vida e neste trabalho. Obrigada, Douglas Rosa, por me ouvir, acreditar em mim e ser eterna fonte de inspiração. Obrigada, Jordana Winkelmann; Juliana Winkelmann dos Santos; Karen Santos; Ailén Zenocratti; Luise Kern; Lilian dos Reis; Carolina Ramos; Cauê Rodrigues e Luana Wogt, por tornarem meus caminhos mais leves, coloridos e felizes.

Às professoras da minha banca de qualificação, pela leitura atenta e imprescindíveis contribuições para a continuidade deste trabalho. Muito obrigada, professora Dra. Cheron Zanini Moretti e professora Dra. Isabel Aparecida Bilhão.

Às colegas e aos colegas do grupo de pesquisa, pelos conhecimentos e diálogos compartilhados.

Às colegas e ao colega de mestrado pelos compartilhamentos e apoio com que seguimos nesses dois anos de muito aprendizado.

Ao coletivo indígena da UNISINOS, que teve seu início no ano de 2017 e que tem me proporcionado, desde então, momentos de muito diálogo, reflexão e aprendizados.

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação, pelas contribuições no decorrer destes dois anos de formação.

À Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação pelo acolhimento e afabilidade com que sempre nos recebem e auxiliam.

À equipe da Biblioteca UNISINOS, pela competência e solicitude com que me auxiliaram em várias etapas desde trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa taxa concedida, sem a qual essa pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar e realizar uma reflexão sobre os movimentos de construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil, a partir do contexto de tensionamento entre a interculturalidade funcional e crítica na relação com a (des)colonialidade. A pesquisa focou-se na revisão bibliográfica, especificamente de teses e dissertações, selecionadas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, produzidas no Brasil, que abordam a temática da educação escolar indígena diferenciada. A seleção das fontes, bem como sua interpretação se desenvolveu com base em duas categorias teóricas. Por se tratarem de escolas diferenciadas, como o próprio nome sinaliza, não se pode falar da construção de uma escola indígena de modo genérico, mas sim, de escolas indígenas diferenciadas, no plural, levando em consideração suas diversidades. A partir de cada experiência o estudo destaca avanços ou limites, quanto à perspectiva de uma interculturalidade crítica e um olhar descolonial. Sendo assim, identificou-se que há escolas que são construídas a partir das demandas das próprias comunidades indígenas. No entanto, ainda se verifica que há imposições, com sinais visíveis da colonialidade presente em muitos espaços em que se inserem essas escolas. Entre as constatações do estudo destaca-se que essas instituições escolares apresentam contraditoriamente características de descolonialidade e interculturalidade crítica, em meio a sinais de reprodução da colonialidade em um contexto de interculturalidade funcional.

Palavras-chave: Educação Indígena. Escola Indígena Diferenciada. Interculturalidade. (Des)colonialidade.

ABSTRACT

This present study aims to identify and carry out a reflection on movements of differentiated indigenous schools in Brazil, from the context of tensioning between functional and critical interculturality, in relation to (dis) coloniality.. The research focused on the bibliographic review, specifically of theses and dissertations, selected from the Thesis and Dissertations Catalog - CAPES and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD, produced in Brazil, which addressed the theme of differentiated indigenous school education and are related to interculturality. The selection of sources as well as their interpretation was developed based on two theoretical categories. Because they are differentiated schools, as the name indicates, one can not speak of the construction of an indigenous school in a generic way, but rather of differentiated indigenous schools, in the plural, taking into account their diversities. From each experience the study highlights advances or limits, as to the perspective of a critical interculturality from a decolonial look. Thus, it has been identified that there are schools that are constructed based on the demands of the indigenous communities themselves. However, there are still impositions, with visible signs of the coloniality present in many spaces in which these schools are inserted. Among the study's findings highlight that these educational institutions have contradictory characteristics of decoloniality and critical intercultural amid coloniality reproduction signals in the context of functional interculturalism.

Key-words: Indigenous Education. Differentiated Indigenous School. Interculturality. (De)coloniality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA DE PESQUISA E SELEÇÃO DE MATERIAIS.....	22
2.1 Leitura e Seleção das Fontes	23
2.2 Categorias de Análise	34
2.2.1 Interculturalidade Funcional x Interculturalidade Crítica	34
2.2.2 Colonialidade x Descolonialidade – (Des)colonialidade	37
3 (DES)CAMINHOS DAS CONSTRUÇÕES DE ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL	40
3.1 Educação Escolar Indígena x Educação Escolar Indígena Diferenciada	40
3.2 A Interculturalidade nas Escolas Indígenas Diferenciadas	47
3.2.1 Entre o Protagonismo das Comunidades Indígenas na Construção das Escolas Diferenciadas e as Imposições da Sociedade.....	48
3.2.2 As Concepções de Interculturalidade a Partir das Teses e Dissertações	57
3.3 Aspectos da (Des)colonialidade nas Escolas Indígenas Diferenciadas.....	62
3.3.1 Diálogo entre os Saberes das culturas originárias e os Saberes Ocidentais ...	66
3.3.2 Tensões entre os Saberes Indígenas e a reprodução da colonialidade pela lógica das culturas eurocêntricas	70
4 A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA E SUA RELAÇÃO COM A INTERCULTURALIDADE E A (DES)COLONIALIDADE: REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS	79
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - TRABALHOS SELECIONADOS.....	90
APÊNDICE B - FICHAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES	94
APÊNDICE C - FICHAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	96
ANEXO A - ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL	101

1 INTRODUÇÃO

O estudo referente à educação escolar indígena¹ é relativamente novo², principalmente no Brasil. Será levado em consideração na parte inicial deste texto, a abordagem de Troquez (2014), no que se refere aos enfoques relacionados à educação escolar indígena no Brasil. A autora os divide em enfoques (etnocêntrico, integracionista, bilíngue-bicultural, comunitário, relativista, culturalista, legalista, assistencialista, revisionista). Ressalta-se aqui a diferenciação entre os enfoques integracionista e relativista.

Para uma compreensão ampliada é oportuno considerarmos como vem sendo estruturada a educação indígena/ educação escolar indígena no Brasil. Nesse sentido, realizamos a seguir, uma breve contextualização histórica, desde o período colonial, destacando brevemente outros períodos históricos que foram marcantes para a educação escolar indígena no Brasil, como, por exemplo, a criação do Serviço de Proteção dos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além disso, ressaltaremos as características comuns a alguns povos indígenas brasileiros no que se refere à educação, selecionamos especificamente o povo Guarani³, tendo como embasamento teórico o autor Egon Schaden⁴, objetivamos destacar algumas das características sobre como esse povo se educa, sempre levando em consideração que esse é apenas um, dos muitos povos indígenas que vivem no Brasil. Por fim, descreveremos como se deu a conquista por uma escola indígena diferenciada, que tem por marco histórico a Constituição Federal de 1988.

¹ “Indígena ou aborígine, como ensina o dicionário, quer dizer ‘originário de determinado país, região ou localidade; nativo’. Aliás, nativos e autóctones são outras expressões usadas, ao redor do mundo, para denominar esses povos. (Povos indígenas no Brasil)”. (POVOS..., [2016?]). Em nível de América Latina os movimentos indígenas têm reivindicado a expressão “povos originários”.

² Segundo Troquez (2014) o primeiro trabalho sobre Educação Escolar Indígena defendido no Brasil foi a dissertação de título “Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões” de TSUPAL, Nancy Antunes, 1978 – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília.

³ A opção pela educação Guarani não está vinculada à seleção de fontes (dissertações e teses), apesar de algumas terem suas pesquisas relacionadas a este povo. A principal questão, no que se refere a essa escolha, é o cuidado de não generalizar a educação dos povos indígenas do Brasil. Ou seja, optamos por descrever a educação, vinculada a uma etnia específica, mas sem generalizar para as demais.

⁴ A escolha pela Educação Guarani e pelo autor Egon Schaden, se deve a minha participação no Seminário Especial “Educação Guarani” cursado na disciplina PEC (Programa de Educação Continuada) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A disciplina ministrada pela Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e pela Professora convidada Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes ocorreu entre os dias 25 de março e 27 de maio, com 5 (cinco) encontros (carga horária de 30h).

Não há como padronizar um modo de compreender a educação indígena, visto que são muitos os povos que vivem e viveram no Brasil, com culturas e etnias distintas. Ou seja, não é possível tratar da educação indígena como se fosse a mesma para todos os povos que vivem e viveram neste país. Segundo Bartomeu Melià (1979, p. 18),

A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando.

Ou seja, é possível destacarmos elementos que se assemelham no que se refere à educação, entre alguns desses povos, no entanto, é preciso ressaltar que cada povo possui as suas especificidades.

Nesse sentido, é necessário observar que são inúmeros os povos indígenas que vivem em terras brasileiras, e que, portanto, de acordo com Melià (1979, p. 17):

Tentar identificar os aspectos relevantes da educação indígena no Brasil não é tarefa fácil, dada a inter-relação entre a educação e todos os demais aspectos da cultura e que atualmente se conhecem uns 143 grupos tribais no Brasil, e só se tem informações sobre população de 109. O tipo de cultura e a situação mais ou menos intensa de contato com a sociedade nacional diversificam notavelmente os grupos entre si⁵.

Portanto, não temos como objetivo, neste trabalho, analisar e descrever a educação de cada um dos povos originários do Brasil, já que, como observa Melià, seria preciso observar o cotidiano de cada uma das comunidades indígenas. No entanto, destacamos algumas características, relacionadas à educação, que são comuns a esses povos.

A educação indígena é horizontal, ou seja, se ensina e se aprende a partir de uma integração de toda a comunidade. (MELIÀ, 1979). De acordo com Melià (1979, p. 10), “O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata”. Ou seja, a educação indígena, apesar de ser horizontal e envolver a comunidade como um todo, tem como representantes determinadas lideranças que assumem o papel de cultivar a cultura de cada um desses povos, como, por exemplo, as lideranças guerreiras e as lideranças espirituais, esses últimos denominados pajés. (SAVIANI, 2008).

⁵ “Atualmente encontramos no território brasileiro 247 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes (Povos Indígenas no Brasil).” (POVOS...[2016?]).

De acordo com Adriana Testa (2008, p. 298), no que se refere aos pajés, cada um têm “[...] seu próprio estilo, coloca-se em pauta a idéia de que o conhecimento adquirido e mobilizado por cada um deles é fruto de uma experiência pessoal de comunicação com os deuses, construída por meio de uma vivência individual”. Sendo assim, essas lideranças espirituais, por meio de suas experiências de vida, já que são os membros mais velhos das comunidades, garantem a preservação da cultura e educação das novas gerações.

Nessa sequência, destacaremos características da forma de educar do povo Guarani, sendo que, são semelhantes à forma de educar de alguns outros povos originários do Brasil, porém ressaltamos que cada comunidade em si tem seu modo único de educar, como já mencionamos. A educação para os povos indígenas, diferente de como se desenvolve na sociedade ocidental, não ocorre de forma separada da vida. Portanto, entre os Guarani não é diferente “[...] os Guarani não têm escola tradicional; eles têm uma cosmologia em que a educação faz parte de um todo [...]”. (MENESES; BERGAMASCHI, 2015, p. 65). Portanto, é importante salientarmos que quando se fala de *educação dos povos indígenas*, é de uma visão ocidental de educação que se fala, pois para os povos originários não há essa *separação* ou *fragmentação*.

Antes de descrevermos as características e formas de educar dos Guarani, é importante destacar que esse grupo, segundo Egon Schaden⁶, se divide em três grandes subgrupos, que são abordados pelo autor como: Ñandéva, Mbüa e os Kaiová.

Segundo Schaden, os Guarani articulam fortemente educação e religiosidade. Os Ñandevá, por exemplo, não ensinam rezas às crianças, já que, sendo as rezas individuais, são mandadas unicamente pelas divindades. (SCHADEN, 1974). Os Mbüa também possuem características semelhantes, sendo que as crianças desse grupo, assim como as Ñandevá, participam desde muito pequenas das cerimônias religiosas. Nessa perspectiva, não atribuem sentido algum ao ensino, principalmente o que se liga a religião, pois este está intrinsecamente ligada aos Deuses, à espiritualidade. Portanto, interligada com o viver e ser Guarani.

⁶ É importante destacarmos que Schaden é considerado um autor clássico dos estudos referentes à educação indígena Guarani, assim sendo, as descrições e caracterizações realizadas pelo autor são localizadas dentro de um tempo e de um contexto. Isto é, não pretendemos generalizar as atribuições de educação do povo Guarani a todas as comunidades Guarani, mas sim, salientar aspectos estudados e pesquisados por este autor.

No entanto, os Kayová, o outro subgrupo de origem Guarani, tem diferenças quanto aos outros dois. A diferença está no sentido de terem uma espécie de escola, ou seja, “[...] ensino ministrado durante meses pelo *paí* a um ou mais jovens que se destinam ao ofício sagrado”. (SCHADEN, 1974, p. 62, grifo do autor). Entretanto, fica evidente que tanto este *ensino*, quanto esta *escola* nada tem a ver com o modelo europeu. Essa aproximação da educação com a espiritualidade indígena deixa claro que, nem um, nem outro era visto como algo fragmentado, mas sim, como parte constituinte do ser e viver Guarani, que perpassa do indivíduo ao coletivo, e faz parte de forma global do viver em comunidade.

A partir da invasão/colonização das terras brasileiras foi imposta uma forma de educar aos povos originários do Brasil, portanto, a educação desenvolvida nesse período tem suas raízes na história da Europa, principalmente no que se refere a Portugal. Em decorrência, se faz de suma importância que destaquemos os principais objetivos desses colonizadores ao chegarem às terras brasileiras e como isso ocorreu.

Um dos principais acontecimentos que levou Portugal a chegar ao território brasileiro foi sua expansão marítima, no contexto de crescente mercantilismo. Com o objetivo de encontrar novas rotas de navegação, na primeira metade do século XV, os comerciantes portugueses se deslocaram até a costa da África e, posteriormente, contornaram esse continente a fim de chegar ao oriente. O resultado de toda esta movimentação marítima foi a chegada às terras brasileiras e, conseqüentemente, a dominação dessas terras através da colonização que se iniciou nesse período. (RIBEIRO, 1981).

Os primeiros momentos nesse território foram caracterizados pela busca de riquezas naturais, através de determinadas expedições exploratórias, bem como, extração do pau Brasil. (ARANHA, 2006). A economia, no Brasil colônia, se caracterizava, principalmente, pelos engenhos de açúcar, que tinham como característica o trabalho de escravos, inicialmente os índios, nativos da colônia. (ARANHA, 2006).

Em conseqüência, os povos nativos do Brasil foram vistos apenas como mão de obra em potencial para a efetivação dos objetivos econômicos dos colonizadores. Somente a partir de 1530 é que se efetivou a colonização. (ARANHA, 2006).

A educação escolar se iniciou com a chegada dos primeiros jesuítas, dentre eles Manuel da Nóbrega, no ano de 1549, juntamente com o primeiro governador-

geral Tomé de Souza. Inicialmente, eram educados os filhos dos colonos e as crianças indígenas, sem distinção. (RIBEIRO, 1981). No entanto, com o passar do tempo, foi feita uma separação, já que os valores culturais dos povos nativos e dos descendentes de colonos se chocavam. (ARANHA, 2006). Sendo assim, foi realizada uma divisão entre os que seriam educados, isto é, os filhos dos colonos e, os que seriam catequizados, ou seja, as crianças indígenas. (RIBEIRO, 1981).

A fim de atender as ordens do rei, bem como manter o desenvolvimento das lavouras e engenhos, Tomé de Souza permitiu que apenas os nativos *hostis* fossem atacados pelos colonos, esses poderiam ser, então, escravizados. (RIBEIRO, 1983). Já os indígenas considerados *amigos*, eram atraídos para as proximidades dos estabelecimentos dos colonos, a fim de proteger os portugueses que ali viviam contra os chamados nativos *hostis*, bem como para facilitar o escambo. (RIBEIRO, 1983). Nesse sentido, a proximidade dos nativos aos estabelecimentos dos portugueses também facilitava a conversão do chamado gentio⁷. (RIBEIRO, 1983). Portanto,

A primeira etapa da catequese foi a das missões volantes, ou a doutrinação nas aldeias. Atingia inicialmente as crianças, matéria-prima mais fácil de plasmar. Era-lhes ensinado a ler, escrever, contar e a doutrina cristã. Alfabetizadas e iniciadas na religião, percorriam as aldeias convertendo outros índios. Formavam-se, assim, pequenas escolas, chamadas casas para índios não-batizados onde eram doutrinados, simultaneamente, até 200 índios. (RIBEIRO, 1983, p. 40).

Portanto, desde o princípio, tanto a educação quanto a catequização dos povos nativos, foram elementos primordiais para se efetivar a conquista da colônia. E a catequização se deu, principalmente, a partir das crianças indígenas.

Posteriormente, foram criados os orfanatos, construídos para afastar os jovens de seus familiares, tinham como objetivo central preparar o indivíduo mais para si próprio do que para a convivência em comunidade. (MELIÀ, 1999). Segundo Melià (1999, p. 16) “Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente, nem futuro”. Ou seja, sem a influência dos pajés e dos demais membros da comunidade, que transmitiam a cultura e o ensinamento através da oralidade e vivência com toda a população, as crianças indígenas eram afastadas de sua cultura, portanto, de sua história.

⁷ “A princípio, os missionários tomavam a população indígena como uma unidade, sem distinguir línguas e culturas, atribuindo-lhe, por isso, a designação coletiva de gentio, que tinha implícito o significado de pagão.” (RIBEIRO, 1983, p. 40).

Segundo Saviani (2008, p. 77), “O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de crendices, e a visão racionalista pautada pela lógica”. Nesse sentido, os conflitos entre religião e ciência se faziam cada vez mais presentes na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, em suas colônias. A influência iluminista, por meio de seus representantes, dentre eles, o que viria a ser conhecido como *Marquês de Pombal*, chegou fortemente ao âmbito educacional, já que acreditavam que a educação deveria “[...] ser libertada no monopólio jesuítico”. (SAVIANI, 2008, p. 80). Nesse contexto, portanto, em 1759 os jesuítas foram expulsos do território brasileiro pelo marquês de Pombal. No entanto, a ordem ressurgiu em 1814. (ARANHA, 2006).

No período imperial, nada de diferente ocorreu no que se refere à educação voltada para os povos indígenas, pelo contrário, ainda era uma educação *para* os indígenas e não *dos* indígenas. Ainda era um tempo conhecido como o da catequese e da civilização. Além disso, também se consolidou como o período em que os indígenas passaram a ser considerados como incapazes mental e juridicamente. (GOMES, 1988).

No século XX, mais especificamente em 1910, foi fundado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Um dos principais motivos para sua criação foram denúncias de políticas de extermínio que circulavam em foros internacionais naquele período. (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 341). Além disso, as lutas envolvendo as comunidades indígenas “[...] ocupavam todos os jornais, eram discutidas nas assembleias, nas associações científicas e instituições filantrópicas, tôdas elas exigindo providências imediatas”. (RIBEIRO, 1997, p. 128). Portanto, tanto no cenário internacional, quanto nacional, a situação das populações indígenas no Brasil obteve grande destaque, frente a essas circunstâncias, o governo brasileiro fundou o SPI.

O principal responsável pelo SPI foi o marechal Cândido Rondon. De acordo com Darcy Ribeiro (1997, p. 135):

A feição prática da nova política indigenista se assentou na experiência pessoal de Rondon, acumulada em vinte anos de atividades nos sertões de Mato Grosso. Positivista militante, orientara tôda a sua vida de acôrdo com os postulados de Augusto Comte [...] A Comissão Rondon fôra uma aplicação prática, consciente, das idéias de Comte no terreno militar: a utilização pacífica do exército no desbravamento dos sertões interiores, na construção de obras civis, como a linha telegráfica, na realização de objetivos humanísticos, como a proteção ao índio. É, pois, de Comte que

vem a inspiração para esta epopéia dos sertões brasileiros: um corpo de tropa que, avançando em território habitado por índios *hostis*, se nega a fazer uso das armas, mesmo quando atacado, em nome de um princípio de justiça.

Em contrapartida às ações anteriores, a partir da intervenção de Rondon, através do SPI, o contato com a população indígena, principalmente os considerados *hostis* passa a se dar de forma não violenta por parte do governo, pelo menos era esta a intenção do marechal.

Além disso, a partir da criação do SPI, a legislação trouxe um novo olhar para os povos indígenas. De acordo com Ribeiro (1997, p. 139):

[...] a civilização abre mão, ao menos em lei, do dogmatismo religioso e do etnocentrismo que até então não admitia outra fé e outra moral senão a própria. Isto não significa que nivelassem as crenças, os hábitos e as instituições tribais às nacionais, mas que compreendia o relativismo da Cultura, que diferentes formas de concepção do sobrenatural ou de organização da família atendem satisfatoriamente a seus objetivos, cada qual em seu contexto histórico, e que não podem ser substituídas uma pelas outras abruptamente.

Apesar de ainda não reconhecer as culturas indígenas e de estas ainda serem oprimidas e inferiorizadas frente à cultura hegemônica, o governo, através da legislação e da influência de Rondon, passou a ter outro olhar para esses povos. Entretanto, as opressões e a invisibilidade construídas e impostas aos povos originários do Brasil se mantiveram, como sempre. Apesar das lutas e resistências desses povos e de indigenistas.

A partir do golpe militar de 1964, se desenvolveu uma crítica extremamente rígida ao SPI, que acarretou na criação de um dossiê, pelo regime militar, no qual acusou a administração deste órgão de crimes e irresponsabilidades contra os povos indígenas. (GOMES, 1988). No entanto, tal documento não chegou a ser divulgado, por outro lado, a partir da pressão internacional e nacional se extinguiu o SPI e se fundou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

No ano de 1967 é instituída a FUNAI pelo então, governo militar. A administração da FUNAI passa a ser coordenada por oficiais das Forças Armadas. (RIBEIRO, 1983).

O novo órgão que passou a ser responsável pelas populações indígenas tinha como fundamento integrar o indígena à sociedade e assimilá-lo junto à nação brasileira. (GOMES, 1988). Ou seja, o mesmo objetivo que já vinha sendo difundido

desde o período colonial, onde os povos indígenas deveriam ser integrados ao país para que ajudassem no desenvolvimento da nação. No entanto, naquele período a estratégia era a catequização, bem como a escravização. Já esse órgão tinha outros meios para atingir seu objetivo.

A partir de 1972 a FUNAI passou a criar programas de educação voltados para os indígenas. Segundo Mercio Pereira Gomes (1988, p. 93), os programas “[...] baseavam-se [...] em ofícios como marcenaria, carpintaria, mecânica, ou em conhecimentos gerais”. Além disso, partindo na contramão do que vinha sendo desenvolvido a partir do SPI, “[...] a FUNAI partiu da idéia de que os índios aprenderiam melhor se fossem ensinados em sua própria língua e por professores índios”. (GOMES, p. 93, 1988). Segundo Troquez (2014, p. 52):

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

O objetivo inicial do ensino bilíngue era alfabetizar os povos indígenas na sua língua materna, para posteriormente ensinar-lhes o português, concomitantemente, se buscava ensinar valores culturais do Brasil. (TROQUEZ, 2014). Ou seja, mesmo com outras estratégias, o que se propôs com essa forma de educação escolar foi introduzir os povos indígenas à nação brasileira. A diferença, com relação ao período colonial, se deu no sentido de as variedades culturais e linguísticas dos povos originários passarem a ser *reconhecidas*, no entanto, ainda assim, o objetivo era integrar essas populações à nação, sem valorizar e respeitar verdadeiramente seus conhecimentos e modos de vida.

No ano de 1980, alguns indigenistas foram demitidos da FUNAI, acusados de criar uma associação que ia contra a política desse órgão. (GOMES, 1988). Por esse motivo, o governo desvinculou o poder da FUNAI de demarcar terras indígenas, que até então eram atribuídos a esse órgão.

Esses acontecimentos fizeram com que a FUNAI perdesse sua respeitabilidade como protetora das populações indígenas. Em decorrência, a população nacional e internacional passou a apoiar trabalhos de indigenistas, bem como, de antropólogos que defendiam as questões indígenas, além de apoiarem

também os próprios indígenas, que lutavam incessantemente, principalmente por suas terras. (GOMES, 1988).

Até aqui, podemos considerar esses movimentos em relação à educação escolar indígena como características do enfoque integracionista. Segundo Troquez (2014, p. 51), “No que tange à educação escolar, sob o enfoque integracionista, o objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ ocidental visando sua total integração à sociedade ‘civilizada’”. Podemos sintetizar que a história do Brasil, a partir da ocupação do território por Portugal, caracterizou-se pela construção do colonialismo, ou seja, a dominação geográfica e histórica que está intrinsecamente relacionada com a colonialidade, esta última ainda presente e enraizada nos países colonizados. (STRECK; ADAMS, 2014).

O colonialismo pode ser definido, segundo Demerval Saviani (2008), como um processo que engloba três estratégias inseparáveis durante o período de colonização: a posse e exploração da terra, através da subjugação de seus nativos; a educação, a fim de incorporar, nos nativos, hábitos dos colonizadores; e a catequese para a conversão dos indígenas à religião católica, conivente e a serviço da colonização.

Objetivamente isso significou a anulação das culturas originárias colonizadas juntamente com a negação de seus símbolos, seus saberes, seus territórios, além de outros aspectos essenciais às suas vidas. Após a independência (1822), o colonialismo se perpetua até os nossos dias sob a forma de colonialidade.

[...] enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como matriz subjacente ao poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *norte* sobre o *sul*. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 36, grifo dos autores).

A partir dos anos de 1980 e de 1990 aconteceu uma intensa movimentação e mobilização indígena e indigenista, a qual reivindicou a mudança *da educação para o índio para educação escolar indígena*.⁸ Este movimento teve por objetivo a conquista da escola pelos índios, ou seja, outra forma de pensar essa educação

⁸ A fim de situar o número de escolas indígenas no Brasil atualmente, retiramos da dissertação de Vitória Teresa da Hora Espar (2014) um gráfico (ANEXO A), no qual a autora ilustra o número crescente de escolas indígenas diferenciadas no Brasil do ano de 1999 a 2012. Buscamos por informações mais recentes, mas não localizamos.

escolar indígena, diferente da visão integracionista. Nesse sentido, é possível verificar o número crescente de escolas indígenas diferenciadas que foram e estão sendo construídas no Brasil, o que nos possibilita apresentar, de forma concreta, os avanços e conquistas a partir das lutas e mobilizações intensas, desde o final da década de 1980.

É nesse período que surgiu o enfoque relativista que passou a valorizar as diferentes culturas. Esta perspectiva caracterizou o princípio de um pensamento intercultural como pauta dos estudos referentes à educação escolar indígena. De acordo com Troquez (2014, p. 55):

Nas discussões postas no campo da EEI⁹, o enfoque relativista esteve na origem da ideia de interculturalidade a partir da qual os conteúdos indígenas deveriam compor o currículo ao lado dos outros conteúdos (universais) não sendo considerados nem inferiores, nem superiores, mas diferentes.

A Constituição Federal de 1988, após as reivindicações e mobilizações dos grupos indígenas, com apoio de diversas entidades parceiras, garantiu direitos específicos aos indígenas, no que se refere à educação, entre eles, o respeito à diferença. (TROQUEZ, 2014). Nesse sentido,

O currículo passou a ocupar um importante papel neste processo e os documentos curriculares instituídos oficializaram um discurso para gestão da diferença cujo enfoque principal foi/é dado por uma ideia/conceito de EEI como uma educação que deve contribuir para a não integração dos índios na sociedade envolvente e, ainda, instrumentalizá-los para viver em diálogo/interação com esta sociedade sem deixar de serem 'eles mesmos'. (TROQUEZ, 2014, p. 56).

A partir de então, há estudos sobre a educação escolar indígena que propõem preservar o modo de fazê-la nos documentos, desde a Constituição Federal de 1988; enquanto outros defendem a possibilidade de transformá-la a partir de um olhar crítico ressignificado, não se limitando aos termos legais garantidos no texto constitucional. Esta segunda posição tem se justificado em função da dinâmica do movimento indígena que se articula em âmbito latino-americano e vem introduzindo novas demandas nas últimas décadas, dentre elas as relacionadas à interculturalidade.

Uma das questões referentes à interculturalidade é que esta se caracteriza em sentidos distintos, dentre eles: a interculturalidade funcional – que propõe

⁹ Educação Escolar Indígena.

inclusão marginal das culturas indígenas à atual sociedade na lógica neoliberal - e a interculturalidade crítica - uma perspectiva que propõe uma relação horizontal de participação das diferentes culturas na construção de outro modo de viver em sociedade.

Na interculturalidade funcional, o que prevalece é a relação entre as culturas, sem que haja uma reflexão acerca dos processos de colonização e de subalternização dos povos originários, onde, por exemplo, a desigualdade não é elemento constitutivo nesse pensar a interculturalidade. Restringe-se a reconhecer o direito à língua e sua organização em alguns nichos de vida paralela à sociedade produtiva, do avançado progresso tecnológico onde se tolera a presença dos povos originários, porém, sempre vistos como grupos marginais e ultrapassados por não aceitarem a receita produtivista do capitalismo extrativista. (WALSH, 2012; ZIBECHI, 2015).

De acordo com a perspectiva da interculturalidade crítica, segundo Catherine Walsh (2012, p. 65, tradução nossa)¹⁰, “[...] não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, tampouco da tolerância ou inclusão culturalista (neo)liberal. O ponto medular é o problema estrutural-colonial-racial, bem como a sua ligação com o capitalismo do mercado”. Nesse sentido, a interculturalidade crítica, enquanto uma perspectiva de compreensão em construção se coloca como uma utopia em direção a qual diversos movimentos de povos originários, de algum modo estão organizando suas lutas.

A partir da introdução realizada, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Quais os tensionamentos entre a interculturalidade funcional e crítica encontrados em teses e dissertações sobre a Educação Escolar Indígena Diferenciada na relação com a (des)colonialidade?

Para tanto, definiu-se como objetivo geral: Descrever e analisar os movimentos de construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil, no contexto de tensionamento entre a interculturalidade funcional e crítica, na relação com a (des)colonialidade. Como objetivos específicos buscamos:

- a) contextualizar o processo histórico de educação dos povos originários, desde o período colonial, com destaque à conquista da educação escolar

¹⁰ “[...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado”.

indígena diferenciada no Brasil a partir das teses e dissertações pesquisadas;

- b) identificar e analisar a interculturalidade (funcional e crítica) no processo de implementação das escolas indígenas diferenciadas no Brasil;
- c) identificar e explicar aspectos da colonialidade e da descolonialidade na educação escolar indígena no Brasil.

A escolha do tema educação escolar indígena, bem como, sua relação com a interculturalidade, vem se desenvolvendo desde minha experiência, como bolsista de iniciação científica, a partir de 2012, período em que comecei meus estudos no curso de letras-português na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Nesse mesmo período, ingressei como bolsista voluntária (PRATIC) no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS, na linha de pesquisa Educação, desenvolvimento e tecnologias, a partir de orientação realizada pelo professor Dr. Telmo Adams.

No final do ano de 2014, o grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, inserido na linha de pesquisa Educação, desenvolvimento e tecnologias, deu continuidade a um projeto, iniciado pela mesma linha de pesquisa em 2010 e denominado *Fontes da Pedagogia Latino Americana*. Este projeto, coordenado pelo professor Dr. Danilo Romeu Streck, havia culminado na publicação do livro *Fontes da Pedagogia Latino Americana: uma antologia*. Tal pesquisa consistia na seleção de autores da educação, que fizeram parte da construção de um pensamento pedagógico latino-americano. Nesse sentido, o objetivo da continuidade da pesquisa se deu no intuito de selecionar autores e autoras que não haviam sido contemplados/as no primeiro livro, além disso, que faziam parte de períodos anteriores aos autores e autoras já englobados na primeira obra.

Dentre os autores selecionados para a pesquisa e publicação do segundo livro se encontrava o padre José de Anchieta, autor cujas contribuições pedagógicas e história de vida foram pesquisadas por mim e pelo professor orientador.

A partir desse momento entrei em contato com materiais que me fizeram refletir sobre a relação entre a educação indígena desenvolvida desde o período colonial no Brasil, que teve como um de seus principais representantes o padre José de Anchieta, bem como, o choque entre esta e a educação milenar dos povos indígenas que já viviam no Brasil.

Sendo assim, afiliada a minha proposta do trabalho de conclusão de curso, dediquei-me a estudar e analisar dois autos do Padre José de Anchieta buscando, assim, encontrar elementos literários e pedagógicos inseridos pelo autor nessas obras. Um dos objetivos foi observar como Anchieta introduziu a cultura europeia na vida indígena, de tal forma que em determinado momento a cultura e educação trazidas pelos europeus prevaleceram em detrimento da indígena. Ao findar o estudo, prevaleceu o desejo de pesquisar a relação dos povos originários do Brasil com a educação; considerando que, atualmente o que vigora na sociedade nacional é a educação implantada e difundida pelos europeus.

É nesse contexto, portanto, que nasce a proposta de continuar os estudos já iniciados tanto na iniciação científica, quanto no trabalho de conclusão de curso. No entanto, agora com enfoque na educação escolar indígena diferenciada no Brasil, na interculturalidade e (des)colonialidade.

A colonização ocorrida no Brasil, assim como na América Latina, deixou profundas marcas, as quais se caracterizam pelo que alguns estudiosos latino-americanos dos Estudos Descoloniais ou Decoloniais chamam de colonialidade. Esta colonialidade, segundo Streck e Adams (2014, p. 36) caracteriza-se, “[...] pelo sentimento de inferioridade e impotência frente ao conhecimento hegemônico da modernidade ocidental, tanto no plano filosófico como no científico”.

A colonialidade do conhecimento é uma dessas marcas que se engendra a partir da educação. Os colonizadores, ao chegarem às terras brasileiras, se depararam com povos, até então, desconhecidos por eles. Esses povos foram considerados bárbaros a serem *civilizados*, pois tinham modos de vida completamente diferentes da dos colonizadores.

A relevância intelectual e prática da temática apontada no problema de pesquisa aqui desenvolvido se dá no sentido de analisar os movimentos de construção das escolas indígenas diferenciadas, que tiveram como marco a Constituição de 1988. Como se deu o desenvolvimento da educação escolar indígena a partir desse período, principalmente no que se refere à construção de escolas diferenciadas em todo o território nacional? Em que medida as comunidades indígenas foram protagonistas nesse processo?

Essas questões se colocam como essenciais para analisar como está hoje, no Brasil, o andamento dessas escolas indígenas diferenciadas, já garantidas por lei. Além disso, destacar aspectos que podem apontar para a construção de uma

educação escolar indígena intercultural e crítica a partir da análise de trabalhos acadêmicos, no contexto da (des)colonialidade.

Com estes aspectos mencionados concluo que o estudo se justifica, tanto pela minha trajetória acadêmica, por meio das experiências vivenciadas no contexto da academia, como para o campo de pesquisa e, especificamente, pela sistematização e ampliação do conhecimento sobre a educação escolar indígena diferenciada no Brasil e, conseqüentemente, a partir da análise de trabalhos que têm como objetos de pesquisa a construção de escolas indígenas diferenciadas em todo o país e a legislação que garante esse direito.

Este trabalho é uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos e está organizado em três capítulos. No primeiro apresentamos o tema, bem como, caracterizamos e contextualizamos o processo histórico relacionado à educação voltada para os povos originários desde o período colonial no Brasil, além de, ressaltarmos algumas das características da educação do povo Guarani. Também realizamos uma introdução sobre a interculturalidade funcional e crítica e sobre os conceitos de colonialidade e descolonialidade, que serão aprofundados no capítulo de análise. Ainda na introdução, apresentamos os objetivos, problema de pesquisa e justificativa.

No segundo capítulo, desenvolvemos e apresentamos a metodologia e como foi realizada a seleção dos materiais. Além disso, detalhamos como foram desenvolvidos os fichamentos, os quais são parte intrínseca do processo de análise. Ainda neste capítulo, realizamos o aprofundamento teórico referente à interculturalidade e (des)colonialidade.

No terceiro capítulo desta pesquisa realizamos o processo de análise. Para melhor organizarmos, este capítulo foi subdividido em três partes. Inicialmente, descrevemos o que é a escola indígena diferenciada, para tanto, são consideradas as definições de pesquisadores e pesquisadoras da área, bem como, dos autores e autoras das dissertações e teses analisadas. Em seguida, analisamos e identificamos de que forma aparece a interculturalidade nos trabalhos analisados. Posteriormente, relacionamos, identificamos e explicamos aspectos da (des)colonialidade na análise dos trabalhos selecionados.

A seguir, apresentamos, portanto, o segundo capítulo deste trabalho, no qual desenvolvemos a metodologia e seleção de materiais.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA E SELEÇÃO DE MATERIAIS

A análise desta pesquisa é realizada através da perspectiva da Teoria Crítica. Segundo Solange Maria Alves (2012), a Teoria Crítica tem como principais características:

a) fazer oposição ao que se chama de Teoria Tradicional, que se refere ao conhecimento produzido na lógica da modernidade capitalista, a partir de uma posição crítica frente ao paradigma instrumental (positivista);

b) analisar as contradições considerando as questões ideológicas e a indissociável relação entre objetividade e subjetividade;

c) ter uma abordagem relacional, isto é, os processos sociais não podem ser compreendidos isoladamente;

d) partir do pressuposto de que as realidades sociais são sempre históricas;

e) articular parte e todo, o particular e o universal;

f) ter um horizonte utópico – uma concepção de futuro, de mudança a partir da realidade que é sempre socialmente construída e, por isso, compreendida como constituída e constituinte;

g) assumir o princípio dialógico respeitando a diversidade que nega a existência de uma verdade única (absoluta).

Além disso, a Teoria Crítica tem como papel fundamental analisar a ciência e apontar caminhos diferentes dos já trilhados por ela, a fim de desenvolver perspectivas de transformações concretas no mundo social.

A análise crítica leva em consideração o contexto histórico do colonialismo e da colonialidade; em nosso caso, problematiza as relações dialéticas estabelecidas entre os condicionantes do projeto colonial, a manipulação da educação escolar indígena e as diversas formas de dominação x resistência dos povos indígenas.

De uma perspectiva dialética materialista, um objeto nunca é 'verdadeiramente' compreendido sem que se estabeleça o conjunto de relações do qual é produto e processo. Trata-se de um princípio fundamental da dialética: a totalidade – tudo se relaciona. (ALVES, 2012, p. 22).

De acordo com Alves (2012), a partir da perspectiva dialética materialista não podemos analisar um objeto isoladamente. Portanto, as relações constituídas a partir do processo de sua instituição e construção devem ser levados em

consideração para compreender sua totalidade. No movimento histórico as determinações econômicas, socioculturais e políticas nos processos de desenvolvimento da educação colonial são elementos que se inter-relacionam na compreensão crítica da história e do atual contexto.

Em síntese, esta pesquisa bibliográfica de dissertações e teses foi realizada por meio de uma análise de conteúdos na perspectiva crítica.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2010, p. 27).

A metodologia desenvolvida para analisar os dados inspira-se na análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin (1977). Em decorrência, o processo de interpretação das fontes selecionadas será descrita no próximo item.

2.1 Leitura e Seleção das Fontes

A leitura do material bibliográfico foi desenvolvida a partir das etapas de leitura propostas por Antônio Carlos Gil (2010). Nesse sentido, no primeiro momento realizamos a leitura exploratória do material, que, segundo Gil (2010) consiste no, “[...] exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé”. No entanto, diferente da proposta de Gil, realizamos esta leitura por meio do exame dos resumos dos trabalhos, bem como de suas palavras-chave e sumários.

Em seguida, efetuamos a leitura seletiva desses materiais, segundo Gil (2010, p. 59), “Após a leitura exploratória, procede-se a sua seleção, ou seja, à determinação do material que de fato interessa à pesquisa”.

Nessa etapa, tendo como orientação os objetivos propostos na pesquisa, nosso propósito foi aliar a ideia central de cada um dos trabalhos e sua relação com as principais categorias da presente pesquisa. A partir dos fichamentos dos trabalhos selecionados (teses e dissertações), destacamos informações como: problema de pesquisa, objetivos, metodologia e resultados. A realização da síntese dessas informações permitiu uma segunda delimitação, onde, com mais clareza, em

torno de critérios mais específicos, selecionamos os materiais que de fato contribuíram para aprofundar e refletir sobre os objetivos propostos nesta pesquisa.

As fontes escolhidas para análise neste trabalho foram: dissertações e teses, que abordem especificamente o tema da educação escolar indígena diferenciada¹. Foram levados em consideração trabalhos que dialoguem com a temática da interculturalidade.

As dissertações e teses foram selecionadas nas bases de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento de trabalhos foi realizado em duas etapas, a primeira ocorreu entre maio e julho de 2016.

Na primeira etapa, os descritores estavam muito amplos, já que optamos pela busca dos termos *educação escolar indígena*, por exemplo, sem o uso das aspas, o que ocasionou no resultado de número muito elevado de trabalhos, os quais, em grande parte, não correspondiam ao que se pretendia aprofundar em termos de categorias de análise.

Após a participação em uma oficina ofertada pela Biblioteca da UNISINOS, foi possível restringir mais as buscas utilizando as aspas e o termo *AND*. Portanto, os descritores pesquisados nas duas bases de dados foram: *educação indígena* e *educação escolar indígena AND interculturalidade*. Optou-se por manter os descritores no idioma português apenas, já que os trabalhos selecionados devem abordar a educação escolar indígena no Brasil. Além disso, também optamos pela busca dos descritores *educação escolar indígena AND descolonialidade*, no entanto, nenhum resultado foi encontrado.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para o descritor *educação escolar indígena* foram encontrados 347 (trezentos e quarenta e sete) trabalhos, após uma breve seleção a partir da leitura do título, resumo, palavras-chave e sumário foram pré-selecionados 45 (quarenta e cinco) dissertações e teses. Para o descritor *educação escolar indígena AND*

¹ Apesar de apresentar elementos de metapesquisa (Mainardes, 2016). O presente trabalho não se caracteriza como tal, pois não se trata de uma revisão de conhecimento sobre o tema da Educação Escolar Indígena no Brasil, mas sim, de uma seleção de materiais (sem delimitação de período histórico, já que como descrito anteriormente, os estudos sobre Educação Escolar Indígena no Brasil são recentes). Nesse sentido, o foco é a Educação Escolar Indígena Diferenciada e a Interculturalidade, a partir de um recorte que não tem a pretensão de abranger todos os trabalhos sobre o tema. Mas apenas os que fazem relação com a interculturalidade.

interculturalidade foram encontrados 59 (cinquenta e nove) trabalhos, dos quais foram pré-selecionados 5 (cinco) dissertações e teses.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para o descritor *educação escolar indígena* foram encontrados 134 (cento e trinta e quatro) resultados, após uma breve seleção a partir da leitura do título, resumo, palavras-chave e sumário foram pré-selecionados 30 (trinta) trabalhos. Para o descritor *educação escolar indígena AND interculturalidade* foram encontrados 30 (trinta) resultados, dos quais 2 (dois) trabalhos (uma dissertação e uma tese) foram pré-selecionados. Os trabalhos que já haviam sido encontrados e selecionados na outra base de dados e que também apareceram neste foram descartados.

Desse modo, no total foram 82 (oitenta e dois) trabalhos pré-selecionados, dos quais, após os fichamentos, foram selecionados 14 (quatorze) trabalhos, sendo 09 (nove) dissertações² e 05 (cinco) teses.

Um dos principais motivos pela escolha dos trabalhos selecionados foi a relação entre educação escolar indígena diferenciada e interculturalidade que cada um dos autores e autoras estabelecem nessas pesquisas. Nem sempre o termo *interculturalidade* se fez presente nas palavras-chave dos respectivos trabalhos, no entanto, estava presente em trechos centrais das pesquisas, como, por exemplo, nos objetivos. Outro fator importante na escolha dos trabalhos foi o fato de as pesquisas serem realizadas em escolas especificamente indígenas. Além disso, não abordam uma disciplina em específico, como, por exemplo, matemática ou biologia, mas o currículo escolar de maneira geral. Considerando, também, o contexto em que é realizada a construção de cada uma das escolas.

Segue abaixo descrição detalhada dos materiais selecionados (APÊNDICE A):

Uma das dissertações que selecionamos foi a de título *OGUATA PYAHU (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva TE'YIKUE* escrita por Eliel Benites (2014)³. Uma das

² No projeto desta pesquisa foram selecionadas 10 (dez) dissertações. No entanto, a partir da leitura integral da pesquisa de título "Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena" constatamos que a autora não estabeleceu relação entre a interculturalidade e a educação escolar indígena diferenciada, portanto, após esta leitura mais aprofundada, consideramos que este trabalho não contribuiria para o processo de análise desta pesquisa. RADECK, Ereni. Interculturalidade: um desafio para a educação escolar indígena. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

³ Instituição: Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-graduação em Educação.

questões que mais nos chamou a atenção, para que esta fosse uma das pesquisas selecionadas, se deu pelo fato de o autor analisar um currículo intercultural. Esse currículo, diferenciado, é um dos principais pressupostos para a construção de uma educação realmente diferenciada, portanto, construída a partir das próprias comunidades e, com possibilidades de um fazer descolonial. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a trajetória do processo de desconstrução e construção de uma escola indígena localizada na Reserva Indígena Te'ýikue, em Mato Grosso do Sul, cuja comunidade é de origem Kaiowá e Guarani. (BENITES, 2014). Como resultados, o pesquisador aponta a escola como espaço de reconstituição dos saberes tradicionais Guarani e a constituição de novos sujeitos interculturais. (BENITES, 2014).

A pesquisa de Jasom de Oliveira (2012) também foi selecionada para compor os trabalhos a serem analisados. O título de sua pesquisa é *Da negação ao reconhecimento. A educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas*⁴. Diferente de grande parte dos trabalhos aqui selecionados, neste, o autor ao invés de analisar uma escola indígena em específico, analisa as leis que constituíram a construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil. Seu objetivo se concentra em analisar a proposta de educação intercultural. (OLIVEIRA, 2012). O pesquisador aponta a valorização e reconhecimento dos povos indígenas, no cenário nacional, a partir da promulgação das leis desde a Constituição de 1988. (OLIVEIRA, 2012). O autor ainda menciona os povos indígenas como protagonistas na construção e ressignificação da escola em cada comunidade, além disso, assinala a interculturalidade como caminho para as relações existentes na sociedade. (OLIVEIRA, 2012).

Na dissertação *História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro –AM* de Elio Fonseca Pereira (2010)⁵, o autor analisa a participação do Movimento Indígena na construção das escolas indígenas no município de Santa Isabel do Rio Negro no interior do estado do Amazonas, com indígenas da etnia Tukano. (PEREIRA, 2010). A partir da análise de documentos, entrevistas e documentação produzida por observação e caderno de campo, o autor analisa se essas escolas podem ser consideradas indígenas a partir do processo intercultural. (PEREIRA,

⁴ Instituição: Escola Superior de Teologia (EST), Programa de Pós-graduação em Teologia.

⁵ Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP), Pós-graduação em Educação.

2010). O pesquisador aponta para a mínima participação indígena na construção das escolas, apesar de seu protagonismo ter aumentado a partir dos anos de 1990. (PEREIRA, 2010). No entanto, destaca a forte influência da educação escolar salesiana na região, a qual se faz presente desde o início do século XX. (PEREIRA, 2010).

A pesquisa desenvolvida por Maria José Ribeiro de Sá (2014), de título *Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral*⁶ tem como objetivo geral analisar se existe e como ocorre o diálogo entre os saberes culturais e saberes escolares nas escolas da aldeia Juçaral localizada no estado do Maranhão e constituída por indígenas da etnia Tentehar. (SÁ, 2014). A metodologia da pesquisa consistiu em estudo de caso etnográfico. (SÁ, 2014). A autora aponta como resultados, que o ensino livresco, ou seja, o ensino da escola tradicional ocidental ainda está muito presente nas escolas dessa aldeia. (SÁ, 2014). E são raras as inserções do saber local no currículo escolar. (SÁ, 2014). No entanto, a pesquisadora destaca que por abordar o diálogo intercultural seu trabalho pode contribuir no debate sobre o ensino intercultural tanto em escolas indígenas, quanto em escolas não indígenas. (SÁ, 2014).

O trabalho de título *Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural* escrito por Vitória Teresa da Hora Espar (2014)⁷ tem como objetivo analisar a construção e consolidação dos currículos interculturais nas escolas indígenas de Pernambuco. (ESPAR, 2014). Dessa forma, neste trabalho, a pesquisadora não tem como foco apenas uma, mas todas as escolas indígenas do estado de Pernambuco. (ESPAR, 2014). Sua abordagem é com foco na legislação desse estado. A autora conclui que o Estado deve (re)pensar o modo como se relaciona com os povos indígenas dessa região. (ESPAR, 2014). Ou seja, pensar essa relação a partir da interculturalidade crítica e de acordo com a Constituição Federal de 1988 e demais leis federais aprovadas para a construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil. (ESPAR, 2014).

A dissertação de título *A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu*, escrito por Warná Vieira Rodrigues (2012)⁸ tem como

⁶ Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-graduação em Educação.

⁷ Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Programa de Pós-graduação em Educação.

⁸ Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Programa de Pós-graduação em Antropologia.

objetivo contextualizar as políticas educacionais indígenas na Escola Pankararus Ezequiel localizada no Estado de Pernambuco, composta por indígenas da etnia Pankararu. (RODRIGUES, 2012). A metodologia usada na pesquisa é de cunho etnográfico. (RODRIGUES, 2012). Além disso, a pesquisadora analisa e relaciona os conceitos de cultura e interculturalidade na relação com a escola. (RODRIGUES, 2012). Como resultados, a autora ressalta que nos espaços pedagógicos se constata a construção de uma cultura de resistência. (RODRIGUES, 2012). Além do mais, que no estado pesquisado, a construção da educação escolar indígena diferenciada está intrinsecamente relacionada com uma pedagogia indígena. (RODRIGUES, 2012). Também menciona a luta dos movimentos indígenas que se consolidaram com as mudanças na legislação, contudo, essas conquistas esbarram na burocracia dos estados, de acordo com a pesquisadora. (RODRIGUES, 2012).

Paulo Tássio Borges da Silva (2014), com a pesquisa *As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional pataxó na escola estadual indígena Kijetzawê Zabelê*⁹ tem como objetivo geral “compreender como se configura a relação de interculturalidade entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetzawê Zabelê” (SILVA, 2014, f. 22), localizada no município de Prado, estado da Bahia, integrado por indígenas da etnia Pataxó. Os cotidianos da comunidade e da escola serão descritos, segundo o autor, a partir de perspectiva etnográfica. (SILVA, 2014). Segundo o pesquisador, o trabalho revela que o diálogo intercultural nas escolas, ocorre em grande parte pelo esforço dos professores indígenas em construir uma escola indígena diferenciada e intercultural. (SILVA, 2014). Aponta ainda, que as práticas de interculturalidade entre os conhecimentos científico e pataxó ocorrem tanto dentro, como fora das escolas analisadas. (SILVA, 2014).

Ismenia de Fátima Vieira (2006), com a pesquisa *Educação escolar indígena: as vozes guarani sobre a escola na aldeia*¹⁰ tem como objetivo analisar as falas e olhares Guarani na Aldeia M'Biguaçu localizada no estado de Santa Catarina, compostas por indígenas da etnia Guarani. (VIEIRA, 2006). A metodologia consiste em estudo de caso, composta por observação participante, entrevista semiestruturada e registros no diário de campo. (VIEIRA, 2006). Como resultados, a

⁹ Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Programa de Pós-graduação em Educação.

¹⁰ Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-graduação em Educação.

autora aponta que o currículo mais adequado é aquele construído pela comunidade com base no Jeito Guarani. (VIEIRA, 2006). Além disso, ressalta que os motivos para a comunidade lutar pela construção da escola na aldeia se caracterizam pela necessidade de conviver com o não-indígena, além de reforçar questões internas da comunidade, como, por exemplo, reforçar nas escolas os ensinamentos tradicionais Guarani. (VIEIRA, 2006).

A dissertação *Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na escola indígena 19 de abril* de Aurinete Silva Macedo (2006)¹¹ tem como objetivos investigar como ocorre o diálogo entre os saberes da comunidade indígena Manoel Alves e os saberes escolares, além disso, pesquisa como se estabelece a interação entre esta comunidade e a Escola Indígena 19 de Abril, localizada no estado do Tocantins e composta por indígenas da etnia Krahô. (MACEDO, 2006). A pesquisa se desenvolve a partir de análise teórica e pesquisa de campo de tipo etnográfico com observação participante. (MACEDO, 2006). Nos resultados, a pesquisadora aponta que o diálogo entre os saberes só é possível a partir da intensa interação entre escola e comunidade. (MACEDO, 2006). Além disso, a oferta de educação escolar indígena diferenciada corresponde aos interesses da comunidade, apesar de, encontrar desafios impostos a partir da legislação brasileira. (MACEDO, 2006).

No que se refere às teses, o trabalho *Educação Escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo* de Ozirlei Teresa Marcilino (2014)¹² tem como objetivo geral “compreender o espaço da educação escolar indígena como meio de revitalização da cultura indígena e de fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani” (MARCILINO, 2014, f. 24). Para tanto, é utilizada a metodologia etnográfica. (MARCILINO, 2014). Como resultados, a pesquisadora aponta que a partir do diálogo se constituem novas ideias e formas de luta e de resistência. (MARCILINO, 2014). Além do mais, esse diálogo permite valorizar tanto os saberes dos docentes, quando de estudantes e da comunidade, como os saberes dos anciãos, os quais preservam conhecimentos milenares através da oralidade. (MARCILINO, 2014).

¹¹ Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Programa de Pós-graduação em Letras.

¹² Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-graduação em Educação.

A tese *Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará* de José Ivamilson Silva Barbalho (2012)¹³ tem como objetivo geral “analisar discursos em torno de práticas pedagógicas curriculares no interior das escolas do povo Pankará”. (BARBALHO, 2012, f. 82), localizadas em Carnaubeira da Penha, sertão pernambucano, com indígenas da etnia Pankará. A metodologia desenvolvida é a de análise de discurso. (BARBALHO, 2012). Como resultados, o pesquisador sinaliza que a educação escolar Pankará possui grandes avanços no sentido de uma perspectiva intercultural, além disso, ressalta que é um processo em construção. (BARBALHO, 2012). Ainda destaca que os povos indígenas em Pernambuco estão desenvolvendo práticas não apenas para si próprios, mas para a sociedade como um todo “numa perspectiva voltada a descolonizar o pensamento educacional homogeneizante”. (BARBALHO, 2012, f. 379).

Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normalização à prática cotidiana pesquisa de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento (2014)¹⁴ tem como um de seus principais objetivos: “compreender como a noção de interculturalidade está sendo concebida e empregada no campo da educação escolar indígena no estado de Roraima”. (NASCIMENTO, 2014, s/f). As instituições pesquisadas são a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, na comunidade indígena Raimundão e a Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller, da comunidade de Pedra Preta, localizadas em Roraima e frequentadas por indígenas dos povos Macuxi, Wapixana e Ingarikó. (NASCIMENTO, 2014). A metodologia consistiu em entrevistas e grupos de discussão, para coleta de dados, bem como, da *etnografia doblemente reflexiva*, segundo o autor. (NASCIMENTO, 2014). Como resultados, o pesquisador aponta que apesar de o estado ter assegurado a partir da legislação uma escola intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, isso não ocorre na prática. (NASCIMENTO, 2014). Apesar de os profissionais de ambas as escolas afirmarem que as escolas são diferenciadas, também reiteram que não o são em sua plenitude. (NASCIMENTO, 2014). Além disso, ainda permanece a hierarquização dos saberes. Nascimento (2014, f. 254) afirma, “Esse é, portanto, o grande desafio das escolas indígenas na promoção da educação intercultural:

¹³ Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Programa de Pós-graduação em Educação.

¹⁴ Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Programa de Pós-graduação em Antropologia.

romper com estas estruturas colonialistas que ainda persistem nas escolas e comunidades indígenas”.

A tese *Educação Intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang* de Claudio Luiz Orço (2012)¹⁵ tem como um de seus objetivos estabelecer relação entre a população autodeclarada indígena de Santa Catarina com o desenvolvimento estrutural da educação escolar indígena do estado. (ORÇO, 2012). A pesquisa tem como local a Terra Indígena Xapecó, município de Ipuacu, região Oeste do estado de Santa Catarina, com população indígena étnica composta pelos Kaingang. (ORÇO, 2012). A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas e perguntas abertas, com base na metodologia etnográfica. (ORÇO, 2012). Como resultados, o autor aponta que os docentes são os principais responsáveis por incorporar práticas interculturais na escola, porém, para que de fato essas práticas possam ser estabelecidas é necessário um maior envolvimento da comunidade escolar. (ORÇO, 2012).

Por fim, o trabalho *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena* de Rosângela Célia Faustino (2006)¹⁶ tem como um de seus principais objetivos analisar alguns dos mecanismos pelos quais o ideário da interculturalidade e do multiculturalismo, elaborados nos países centrais, foi apropriado como fundamento na política educacional para os povos indígenas do Brasil e América Latina. (FAUSTINO, 2006). As pesquisas foram realizadas em escolas de quatro Terras Indígenas: Ivaí, Faxinal (índios Kaingang), Laranjinha e Posto Velho (índios Guarani Nhandewa), localizadas no Estado do Paraná. (FAUSTINO, 2006). Dentre os resultados, a autora destaca que, “No decorrer da pesquisa, raríssimas foram as abordagens encontradas que tematizam criticamente o multiculturalismo e a interculturalidade evidenciando seus fundamentos e objetivos”. (FAUSTINO, 2006, f. 296). Além disso, a autora afirma que a partir das políticas dos anos de 1990, a escola diferenciada assumiu o papel de produzir soluções para os problemas das comunidades indígenas e, afirma que não deve ser este o seu objetivo. (FAUSTINO, 2006).

¹⁵ Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-graduação em Educação.

¹⁶ Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-graduação em Educação.

Seguindo as etapas de leitura propostas por Gil (2010), a leitura analítica e interpretativa na perspectiva dialética foi o passo seguinte, tendo como foco os trabalhos selecionados.

A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. [...] Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. (GIL, 2010, p. 59-60).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da leitura dos textos selecionados com sistematização em fichamentos. Após a leitura dos primeiros textos, com base nos objetivos propostos e categorias de análise, elaboramos cinco questões que balizaram a leitura interpretativa, tendo como pano de fundo a interculturalidade e a (des)colonialidade.

A fim de realizar leitura mais aprofundada dos materiais, foram elaboradas questões que nos permitiram acessar informações emergentes, além de fazer a leitura de elementos já visíveis nos materiais. (BARDIN, 1977). Essas questões são:

a) em que medida as comunidades indígenas aparecem como protagonistas na construção das escolas e dos currículos?

b) quais as tensões entre a legislação e os movimentos de consolidação das Escolas Indígenas Diferenciadas?

c) qual a relação que autoras e autores estabelecem entre as Escolas Indígenas Diferenciadas e a concepção de interculturalidade existente?

d) de que maneira as autoras e autores trazem a interculturalidade no estudo sobre as escolas indígenas diferenciadas?

e) Nas experiências analisadas, quais elementos permitem identificar a presença de uma interculturalidade funcional ou crítica?

f) quais os indícios existentes que, segundo as autoras e autores das pesquisas analisadas, permitem identificar características de (des)colonialidade na legislação (diretrizes curriculares) e no currículo elaborado?

g) qual a relação de construção dos currículos e das escolas indígenas diferenciadas com os conceitos de colonialidade e descolonialidade?

h) como se deu o início de construção da(s) escola(s)? É possível identificar as comunidades indígenas como protagonistas?¹⁷

As dissertações e teses selecionadas têm como ponto comum a relação entre educação escolar indígena diferenciada e interculturalidade, sendo que, esse foi o critério central para a seleção desses trabalhos. Outra característica comum entre essas pesquisas é que todas abordam o currículo intercultural de escolas indígenas. Nesse sentido, algumas pesquisas têm escolas indígenas de determinadas comunidades como centro de seu estudo, no entanto, outras abordam os currículos interculturais de um determinado estado ou do Brasil, por exemplo, com análise a partir da legislação.

Seguindo a análise de conteúdo proposta por (BARDIN, 1977), após elaborarmos as perguntas, que foram inseridas no fichamento de cada um dos materiais, passamos a realizar as leituras integrais dos trabalhos selecionados. Nessa perspectiva, os elementos que identificávamos foram sendo inseridos nos fichamentos (APÊNDICE B). Vale ressaltar, que algumas das perguntas elaboradas foram emergindo no decorrer das leituras dos trabalhos, ou seja, não elaboramos fichamentos acabados. Isto é, verificamos, a partir de cada uma das leituras, elementos que poderiam ser aprofundados e, portanto, inseridos como questões nos fichamentos. Além disso, as questões elaboradas têm como ponto comum sua relação com as categorias de análise.

Após os fichamentos, realizamos um segundo fichamento, dessa vez, a partir de cada uma das categorias de análise (APÊNDICE C)¹⁸. Ou seja, sobre interculturalidade, por exemplo, buscamos elementos relacionados a essa categoria por meio dos fichamentos individuais de cada uma das dissertações e teses. Em seguida, agrupamos todos os elementos relacionados à interculturalidade nesse novo fichamento. O mesmo foi feito com a categoria (des)colonialidade. Em sequência, após essa dupla organização, procedemos à análise de conteúdo desenvolvida no terceiro capítulo.

¹⁷ A última questão serve de parâmetro apenas como complemento a primeira questão, além disso, auxilia apenas no fichamento das dissertações e teses que têm como objeto de estudo escolas indígenas específicas, localizadas em determinadas comunidades, ou seja, ficam de fora os trabalhos que analisaram a implementação do currículo indígena de forma geral, em determinado estado, sem se deter a uma ou mais escola(s) específica(s), ou a trabalhos que tiveram como base a análise de leis, por exemplo.

¹⁸ Acrescentamos, a título de exemplo, apenas o fichamento da primeira dissertação, relacionada à categoria de análise interculturalidade. Pois se fossemos colocar na íntegra todos os fichamentos ficaria muito extenso.

Trazemos agora as categorias teóricas que respaldaram a análise compreensiva nesta pesquisa.

2.2 Categorias de Análise

As categorias de análise que compõem este trabalho são: interculturalidade e (des)colonialidade. A parte que segue apresenta uma ampliação teórica dessas categorias já anunciadas na introdução que serão, todavia, com aprofundamento sobre o referencial teórico, aprofundados no capítulo de análise.

2.2.1 Interculturalidade Funcional x Interculturalidade Crítica

A questão da interculturalidade emergiu com força no Brasil, a partir das lutas de movimentos indigenistas no final dos anos de 1980, os quais culminaram na Constituição Federal de 1988. Segundo Vera Candau e Kelly Russo (2010, p. 155), “[...] o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena”.

Segundo Candau e Russo, a educação escolar indígena pode ser dividida em quatro etapas, e é justamente no período do final da década de 1980, que “[...] se inicia o que denominamos de quarta etapa na educação escolar indígena do continente, quando os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo”. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157). Ou seja, a população indígena tem possibilidades de se tornar protagonista na busca por uma educação escolar indígena diferenciada.

Portanto, é nesse período e a partir da Constituição de 1988 que se deu início o desenvolvimento do conceito de interculturalidade, termo que inclusive esteve presente nas leis que envolvem a educação escolar indígena no Brasil. Como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que já cita como objetivo a educação intercultural.

A interculturalidade que se desenvolveu nesse período pode ser denominada de interculturalidade funcional, ou seja, uma interculturalidade que apenas reconhece a existência de diferentes culturas, porém, não problematiza as relações de subalternidade existentes entre elas. (WALSH, 2012). A funcionalidade desse termo expressa-se na tendência a reforçar as desigualdades construídas desde o

período de colonização. E principalmente entre a cultura de colonizadores (norte imperial) e colonizados (países do sul global).

Um dos autores de destaque que estabeleceu a diferenciação entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica é Fidel Tubino (2004), sobre a interculturalidade funcional o autor afirmou:

Trata-se daquele interculturalismo que postula a necessidade do diálogo e do reconhecimento intercultural sem dar o devido peso ao estado de pobreza crônica – e em muitos casos extrema, em que se encontram os cidadãos que pertencem às culturas subalternas da sociedade. No interculturalismo funcional se substitui o discurso sobre pobreza pelo discurso sobre a cultura, ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder [...]. (TUBINO, 2004, p. 5, tradução nossa).¹⁹

Segundo o autor, o discurso de cultura se sobressai apenas para encobrir o que realmente é importante ressaltar: as relações de poder construídas na sociedade. As relações de subalternidade desenvolvidas desde o período colonial são a base onde foi construída uma sociedade desigual, em que há grupos predominantes que são valorizados em detrimento das chamadas *minorias*. Estas pelo fato de terem uma cultura diferente das consideradas hegemônicas ocupam lugares periféricos na sociedade.

No entanto, ao longo do tempo surgiram estudos que relacionam a educação escolar indígena à interculturalidade crítica, principalmente em outros países da América Latina, mas que aos poucos, está sendo estudada também no Brasil. Segundo Walsh (2012, p. 65, tradução nossa),²⁰

[...] a interculturalidade crítica parte da questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que tem sido construída em função disso [...] a interculturalidade crítica, em contrapartida, é um chamamento das e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização de seus aliados, e dos setores que lutam, juntamente à eles, pela refundação social e descolonização, pela construção de outros mundos.

¹⁹ “Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder [...]”.

²⁰ “[...] la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construída a función de ello [...] la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros”.

Portanto, para Walsh, a interculturalidade crítica partiu das relações e consolidações hegemônicas de poder construídas na sociedade. Seu foco não são apenas as diferenças culturais e convivência entre culturas, mas sim, abarca com maior profundidade essas relações que envolvem o ser e o saber na sociedade. Na interculturalidade crítica estas necessitam ser repensadas e (des)construídas, a fim de se construir outro modo de vida em sociedade, com relações menos desiguais.

A partir de Walsh (2012), se construiu, nesse trabalho, um quadro comparativo entre as características da interculturalidade funcional e da interculturalidade crítica, de acordo com seu texto *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*.

Quadro 1- Interculturalidade funcional x Interculturalidade crítica

Interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica a partir de Walsh (2009/2012)	
Interculturalidade funcional	Interculturalidade crítica
É funcional ao modelo de sociedade vigente.	É questionador do modelo de sociedade vigente.
Assume a interculturalidade como eixo central, deixando de fora os padrões de poder institucional/ estrutural.	Faz referência ao problema estrutural -racial-colonial da sociedade de classes.
Responde e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes.	Parte das necessidades das pessoas que vêm sofrendo um histórico de submissão e subalternização na sociedade.
Está em vigência na sociedade atual, limitando-se ao reconhecimento formal das diferenças, como direito à língua.	É um projeto em construção, que busca transformar as estruturas, condições e dispositivos de poder e que vai além do direito à língua originária dos povos.
Está limitado em esferas políticas, sociais e culturais.	Expandem-se também para as esferas do saber, do ser e da vida. Se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Walsh (2009; 2012).

2.2.2 Colonialidade x Descolonialidade – (Des)colonialidade

A colonialidade está intrinsecamente relacionada ao colonialismo. Enquanto este estabelece ligações históricas e geográficas entre os países colonizados e seus colonizadores. (STRECK; ADAMS, 2014). Aquela se fez muito mais profunda, já que manteve as relações de dependência e subalternidade estabelecidas no período colonial. (STRECK; ADAMS, 2014). Segundo Walter Mignolo (2006, p. 670),

[...] A colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) aponta, por outras palavras, para a sempre oculta implicação de negação e repúdio em nome dos valores da modernidade ocidental (valores cristãos, entenda-se de base católica e protestante: a fé, a ciência, a liberdade, a democracia, a justiça, os direitos humanos, etc.).

Em decorrência, desde a chegada dos colonizadores foi negada racionalidade aos saberes dos povos indígenas, tanto no Brasil, quanto na América Latina.

Segundo Danilo Romeu Streck e Telmo Adams (2014, p. 36) a colonialidade caracteriza-se, “[...] pelo sentimento de inferioridade e impotência frente ao conhecimento hegemônico da modernidade ocidental, tanto no plano filosófico como no científico”. Nesse sentido, os saberes da modernidade ocidental foram classificados, durante muito tempo, desde o início do século XVI como superiores aos demais. Segundo Aníbal Quijano (2009, p. 73),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Se originando a partir da América, a colonialidade perpetua as relações de poder entre norte e sul, sendo que, os saberes ocidentais (do norte) continuam sendo considerados superiores, em contraponto aos saberes do sul; ou seja, da América Latina, do Brasil, dos povos nativos desse continente e das chamadas *minorias*, que acabam sendo inferiorizadas, como ocorre desde o período da colonização.

A descolonialidade de acordo com Streck e Adams (2014, p. 37), refere-se ao âmbito “[...] do ser, do saber e do poder, partindo da postura crítica, e não passiva, frente às epistemologias do norte que se caracterizam pela monocultura do saber científico que desclassifica conhecimentos alternativos”. Sendo assim, a

descolonização propõe um pensar que parte do sul para o sul, mas sua contribuição é igualmente universal.

Nesse sentido, se faz de suma importância olhar para os saberes dos povos do sul, não como inferiores e nem superiores aos do norte, mas sim, como outra forma de saber; como saberes sentipensantes, diferentes da racionalidade eurocêntrica, porém tão científicos²¹ quanto esta. Olhar para as cosmologias dos diferentes povos indígenas como iguais, não como inferiores, o que foi negado durante muito tempo. De acordo com Mignolo (2006, p. 705),

Uma das principais tarefas para o futuro é continuar a trabalhar no desfazer do diferencial colonial e da colonialidade do poder; isto é, continuar a trabalhar na descolonização do conhecimento em diferentes esferas. A descolonização do conhecimento é uma tarefa crucial para a imaginação de um mundo diferente e melhor do que o mundo de hoje [...].

Portanto, ao escrevermos (des)colonialidade expressamos graficamente o processo contraditório entre colonialidade e descolonialidade. Pois, trata-se de um processo dialético que surge como forma de resistência à opressão do ser, saber e poder que durante séculos perdurou e ainda perdura nos países colonizados, incluindo o Brasil, ora reproduzindo as dependências, ora as enfrentando e superando. (MORETTI; ADAMS, 2017).

Sendo assim, a (des)colonização do pensamento, pressupõe consequentemente uma outra forma de racionalidade em que outros modos de pensar, antes negados e considerados inferiores, sejam reconhecidos e passem a integrar e ocupar um outro lugar na forma de pensar um outro mundo possível.

No capítulo a seguir realizamos a análise dos materiais selecionados, o qual está dividido em três subcapítulos. Inicialmente efetuamos a descrição do conceito de educação escolar indígena diferenciada. Em seguida, a partir da categoria de análise *interculturalidade*, analisamos e identificamos como aparece este termo a

²¹ Não se trata aqui de caracterizar os conhecimentos eurocêtricos como “racionais” e os de origem indígena como “não-racionais”. Mas sim, de ressaltar a importância da etnociência na construção da ciência, que por tanto tempo, negou e ainda nega cientificidade aos saberes indígenas e de outras *minorias*. Portanto, “Tidas no meio dos acadêmicos mais conservadores como ‘senso comum’ e até mesmo ‘pré científico’, os etnocietistas negam e refutam tal interpretação, asseverando, porque entendem como verdade, que o conhecimento desses povos são científicos analogamente aos sistematizados nas universidades. Eles se diferenciam apenas pelos suportes, pelos a-priores e pelas metodologias utilizadas nos dois focos de produção do conhecimento. Enfim pelas diferentes e válidas formas de leitura do mundo dos consequentes saberes diversos que continuamente emergem do processo vivencial e que são carregados da consciência da situação histórica – não pré-histórica – de cada um e de cada povo”. (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992).

partir da construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil, segundo as informações produzidas a partir das dissertações e teses. Posteriormente, identificamos aspectos da colonialidade e descolonialidade que aparecem no processo de construção das escolas diferenciadas, a partir da produção de dados dos materiais selecionados.

3 (DES)CAMINHOS DAS CONSTRUÇÕES DE ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL

Neste capítulo analisaremos como tem ocorrido a construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil a partir da leitura de dissertações e teses selecionadas que têm como foco este tema, bem como, que analisam a legislação que garante esse direito. A grande maioria das pesquisas tem como meta analisar escolas em específico, as quais se encontram em diversas regiões do país. No entanto, outros estudos, têm como finalidade analisar a legislação de determinado estado, ou até mesmo a legislação nacional, as quais garantem ou procuram garantir a construção e o acesso a essas escolas.

3.1 Educação Escolar Indígena x Educação Escolar Indígena Diferenciada

Antes de começarmos a análise a partir das categorias *interculturalidade* e *(des)colonialidade*, iremos situar as concepções de educação escolar indígena e educação escolar indígena diferenciada. Além disso, buscaremos dentro das próprias dissertações e teses elementos que caracterizem o que é a escola diferenciada para as comunidades, lideranças, estudantes, professores e professoras e familiares, ou seja, como percebem, respectivamente, esta escola e como a constroem. Além disso, pretendemos compreender como esta é caracterizada e definida a partir da legislação.

Historicamente a escola é uma instituição ocidental moderna trazida para o Brasil pelos portugueses e utilizada para integrar os povos indígenas ao modelo de ser e viver do colonizador. Nesse sentido, a educação escolar indígena passou a existir apenas após o contato com os europeus. Portanto, a educação escolar indígena é fruto de uma imposição dos colonizadores, os quais tinham como objetivo inicial catequizar os povos originários e, posteriormente, integrá-los a sociedade nacional. De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Medeiros (2010), os povos da América Latina foram invadidos, além de tantas outras maneiras, também pela escola, a qual é inspirada na aplicação da ciência moderna. Seu caráter fragmentador e ideológico levou a que a escola desde o princípio tivesse como papel fundador, no Brasil, a formação de cristãos, e ao mesmo tempo, também de súditos de Portugal.

Nesse sentido, a escola sempre esteve a serviço do colonizador, que para afirmar seu saber como único, o impôs às populações que tinham outra forma de educar, outro modo de construir seu saber. É importante destacar que essa realidade dominadora e de negação dos saberes dos povos originários perdurou quase cinco séculos. Somente, a partir das lutas e resistências que emergiram, principalmente no final dos anos de 1980, as populações indígenas passaram a reivindicar escolas indígenas diferenciadas, as quais foram organizadas a partir da vigência legal.

Consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 60).

Portanto, as escolas indígenas passaram a contar com características diferenciadas, com possibilidade de maior protagonismo das populações indígenas, as quais começaram a decidir de que forma construir suas escolas. Assim,

Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 56).

Contudo, a construção das escolas indígenas diferenciadas no Brasil é diversa, pois cada comunidade indígena constrói a instituição escolar em sua aldeia de acordo com as suas próprias necessidades e vivências, bem como, com suas contradições. Ou seja, o surgimento das escolas indígenas diferenciadas não é uma decorrência linear da legislação. Nessa linha de reflexão, pode ser destacada uma das questões polêmicas no que se refere a sua implementação. O estudo de Lúcia Bruno (2011) revela que a proposta da escola diferenciada não surgiu de um consenso entre os povos indígenas e que ainda hoje há divergências em relação a mesma.

O direito indígena à educação escolar diferenciada não foi uma reivindicação de todas as etnias e grupos indígenas existentes no País. No entanto, quando se transformou em política estatal, disseminou-se por diversas comunidades que não a reivindicavam, provocando resistências e desconfiança. Assim, o que se observa é que entre os próprios índios não

há consenso acerca da importância da educação diferenciada, de como deve se organizar ou do lugar que deve assumir na formação das novas gerações. Esta situação se verifica tanto entre as diferentes etnias indígenas existentes no País quanto no interior de um mesmo grupo ou aldeia. Há inclusive aqueles que rejeitam a escola e cujos filhos não a frequentam. (BRUNO, 2011, p. 647-648).

Nesse sentido, apesar de os movimentos pela construção de escolas indígenas diferenciadas terem sido uma luta protagonizada por muitas lideranças indígenas não se pode dizer que seja unanimidade entre as populações, nem, como cita Bruno (2011), entre os membros de uma mesma comunidade. Assim, é possível pensar até que ponto a educação escolar indígena se constitui realmente como conquista e para quem é uma conquista, já que não se pode fazer generalizações. Em que medida, esses povos, realmente desejam uma escola em suas comunidades?

Em contrapartida, as comunidades que buscaram e lutaram pela escola indígena diferenciada vivenciam em seu cotidiano o desafio de construir uma escola, que apesar de ter sido, no passado, imposta pelo opressor, hoje seja um caminho de resistência e de (re)significações.

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios. (BERGAMASCHI, 2007, p. 199).

Sendo assim, a escola indígena diferenciada é um caminho que está sendo ressignificado diariamente, junto a cada uma das comunidades indígenas que a constroem a partir de suas experiências.

As construções das escolas diferenciadas realizadas por cada uma das comunidades que a reivindicam recebem respaldo na legislação. Na pesquisa realizada por Oliveira (2012), o autor destaca a importância do Referencial Curricular para as escolas indígenas (BRASIL, 1998), que após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), foi um documento de grande importância para a consolidação das escolas diferenciadas.

O Referencial foi redigido em duas partes: a primeira, intitulada *Para começo de conversa*, reuniu os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena; a segunda, *Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas*, forneceu referências para a prática curricular dos professores indígenas e não

indígenas diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena. Por ser uma novidade no campo da educação escolar indígena, o documento não teve a pretensão de ser um referencial fechado, estando ciente da caminhada que viria e da importância da participação das pessoas envolvidas para a construção de uma escola indígena que efetivamente proporcionasse uma educação diferenciada, prescrita na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. (OLIVEIRA, 2012, p. 67, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a partir da análise do autor, esse documento tem características bastante flexíveis, ressaltando que a participação das comunidades é fundamental para a construção efetiva de escolas diferenciadas. Na pesquisa de Rodrigues (2014, f. 78), esta destaca em uma das entrevistas realizadas:

[...] Maria Pedrina considera que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas -RCNEI são ferramentas importantes para a execução de uma proposta diferenciada de educação, assim como ‘por exemplo, o calendário diferenciado que é construído a partir da nossa cultura, o plantio, as datas de fevereiro a dezembro, as festas juninas, os padroeiros. Tudo isso é diferenciado fazendo a ponte com o nosso conhecimento’. Contudo, Pedrina considera que ainda é necessário material didático que fundamente a prática pedagógica.

Em decorrência, Rodrigues ressalta que as leis estabelecidas, até então, no que diz respeito às escolas indígenas diferenciadas são importantes para a efetivação da construção dessas instituições. No entanto, ainda possuem algumas questões que merecem atenção, como a falta de material didático específico.

Silva (2014) destaca o fato de mesmo quando as legislações estabelecem alguns direitos, ainda assim, os currículos de muitas escolas indígenas diferenciadas, incluindo a pesquisada por ele, não englobam um currículo diferenciado, nesse sentido, afirma:

Se fossemos partir apenas da matriz curricular vigente e da anterior, diante de uma análise comparativa, chegaríamos à conclusão de que a escola não possui um currículo diferenciado e específico como legisla a Educação Escolar Indígena. Contudo, mais do que os documentos formais são as práticas educativas que vão revelar possibilidades de agenciamentos. (SILVA, 2014, f.84).

Porém, em algumas pesquisas podemos observar que há movimentos no sentido de construir currículos e práticas diferenciadas. A pesquisa realizada por Benites (2014) destaca que na escola em que realizou sua pesquisa foram construídos espaços diferenciados de fazer a escola indígena, Benites, nesse sentido, confirma:

[...] a experiência de atividades educacionais no contexto da educação escolar indígena da escola Nandejára Polo - a Unidade Experimental, o Viveiro de Mudas e Casa de Reza - como espaços alternativos onde se realizam as práticas do cultivo da terra, a educação ambiental e as práticas da espiritualidade kaiowá e guarani. (BENITES, 2014, f. 113).

São destacados aspectos como o cultivo da terra – questão de extrema importância para os povos indígenas, pois é da terra que tiram grande parte de sua alimentação - bem como, a questão da espiritualidade, que está intrinsecamente presente no modo de ser desses povos. Ainda nessa perspectiva, Benites destaca que existem tempos e espaços diferentes de educação dentro da escola indígena pesquisada, ou seja:

No contexto da educação escolar foi sendo desenhado e compreendido que cada forma de educação tem o seu tempo próprio e espaço específico; por exemplo, quando se discute a questão da terra, temos o espaço da unidade experimental; na questão da espiritualidade, temos a casa de reza; na questão da leitura e escrita, temos a sala de aula e cada um com professores próprios. (BENITES, 2014, f. 128).

Sendo assim, nessa escola há uma separação entre os espaços de educação, isto é, um espaço para vivenciar a questão da terra; a espiritualidade, a leitura e escrita. Para Benites e para a escola pesquisada por este, esse é um dos elementos centrais no desenvolvimento de uma escola indígena diferenciada. Outra questão importante, que se ressalta nos trabalhos, para se construir uma educação diferenciada é a relação da escola com a comunidade. Como aparece na pesquisa de Marcilino (2014, f. 125),

Dessa maneira, a expectativa de um currículo diferenciado para as escolas indígenas de Aracruz tem se concretizado ao longo dos anos de diferentes maneiras, mas principalmente, por meio de encontros coletivos em que os sujeitos dessa educação discutem suas propostas, conquistas, reivindicações, lutas e necessidades específicas.

Nesse sentido, além de outras práticas, também se faz de grande importância que as relações da comunidade com a instituição escolar como um todo sejam realmente vivenciadas, como Orço (2012, f. 79), destaca:

A escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. Caracteriza-se por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural [...].

Nessa perspectiva, a concepção de escola diferenciada se articula, inclusive, com o estabelecido na legislação, a qual pressupõe algumas especificidades, de acordo com cada comunidade. Além disso, reforça que a escola diferenciada será construída pelas pessoas envolvidas em sua elaboração. Em outras pesquisas, como na de Vieira, também se ressalta a questão da formação de professores e professoras.

Para implementar um ensino diferenciado, não basta só criá-lo oficialmente e enviar professores sem o devido conhecimento da realidade. É necessário, principalmente para os professores não-indígenas, um mínimo de conhecimento da cultura Guarani e muita discussão com a comunidade e professores para o planejamento das ações, definição do currículo e elaboração do projeto político pedagógico, com assessoria dos profissionais que vêm discutindo a questão na Secretaria responsável por essa tarefa [...]. (VIEIRA, 2006, f. 76).

Por isso a importância de serem professores e professoras de origem indígena a atuar nessas escolas, além do mais, a autora relaciona a formação de professores (as); o envolvimento da comunidade; das instituições e do poder público para que efetivamente seja construída esta escola diferenciada. Outro fato de grande relevância é a da elaboração de materiais específicos, como menciona Marcilino (2014, f. 125).

A produção de material didático específico para as escolas consoante com suas propostas curriculares é outro ponto de discussão, pois a transposição didática dos conteúdos seria facilitada e melhor apreendida pelos educadores que têm o trabalho, muitas vezes de seleção, para posterior aplicação de atividades contextualizadas aos grupos. Entende-se aqui, a importância do acesso às políticas públicas que favoreçam o financiamento de produções próprias.

Marcilino reforça, portanto, a importância da produção de materiais específicos articulado com políticas públicas para as escolas diferenciadas. Por fim, outro aspecto de suma relevância para as comunidades indígenas, estudadas pelos autores e autoras dos trabalhos analisados, é a relação da escola diferenciada com as tradições dos povos que a constroem, como podemos observar na pesquisa de Benites (2014, f. 125):

Cada aldeia, cada escola, cada Tekoha, cada professor, cada sujeito deve encontrar caminhos, porque o ser e o saber kaiowá e guarani sempre foram particulares dentro da diversidade, pois essa particularidade possibilitou a resistência ao processo homogeneizador, embora não na escola. Neste sentido, a escola deve insistir na particularidade e não na padronização. A escola kaiowá e guarani deve fortalecer a metodologia da resistência, naquilo que garantiu e garante o 'ser' kaiowá e guarani até hoje.

Continuar cultivando as tradições, logo, é uma das formas de resistência e de fazer da escola uma instituição diferente daquela que foi imposta pelo colonizador. Vieira (2006), também destaca em sua pesquisa este aspecto.

A escola não pode esquecer de valorizar os conhecimentos dos antigos vivenciados no presente, reafirmando a escola como espaço de revitalização da tradição. Indicam a casa de reza como um dos espaços em que, historicamente, a educação tradicional se concretiza, procurando refletir sobre a possibilidade de construir um novo caminho e uma nova lógica para a escola na aldeia. (VIEIRA, 2006, f. 141).

Por consequência, a escola diferenciada quando construída por e para a comunidade específica passa a significar símbolo de luta e resistência frente às imposições da sociedade hegemônica, além de representar a continuidade da tradição de cada um desses povos. A legislação a nível federal possibilita que essa construção seja flexível. No entanto, algumas vezes esse processo é engessado por algum motivo, seja pela falta de materiais específicos, pela falta de formação de professores de origem indígena, ou até devido a deficiências de algumas legislações municipais e estaduais que acabam impondo determinadas questões.

Com essa síntese em torno das principais características e mesmo tensionamentos/contradições da escola indígena diferenciada nas dissertações e teses analisadas o que encontramos pode ser resumido nos seguintes tópicos:

- a) a legislação é importante como base para a consolidação das construções das escolas diferenciadas;
- b) a criação das escolas diferenciadas não é uma decorrência automática ou linear da legislação;
- c) a relação e diálogo entre comunidade e escola, além do apoio da legislação, quando esta é realmente flexível, são imprescindíveis para a construção de uma escola diferenciada;
- d) a elaboração de materiais didáticos, a formação de professores e professoras e a preservação das tradições, por meio da participação dos membros mais velhos da comunidade, também são essenciais para a construção de escolas diferenciadas, a partir de cada comunidade e de cada etnia.

Nos próximos subcapítulos iremos analisar e identificar, com base nas categorias *interculturalidade* e *(des)colonialidade* como estas aparecem no contexto de construção dessas escolas.

3.2 A Interculturalidade nas Escolas Indígenas Diferenciadas

A interculturalidade ganha força na América Latina, a partir dos movimentos das chamadas *minorias*, dentre eles, os povos indígenas, que reivindicam diversos direitos, dentre eles, o direito a educação. No Brasil, como em tantos outros países, essas lutas vão se consolidar a partir da promulgação de leis no final do século XX. (WALSH, 2012). A primeira vez que o termo interculturalidade aparece na legislação brasileira é na LDB. (BRASIL, 1996). Existem diferentes concepções teóricas sobre este termo, no entanto, neste trabalho, temos como principal referência os estudos de Walsh. De acordo com esta, existem três perspectivas distintas para este termo, que são: relacional; funcional e crítica.

A primeira perspectiva limita a interculturalidade ao contato e a relação entre as culturas de maneira individual, ou seja, não leva em consideração o contexto estrutural em que se encontra a sociedade, onde algumas culturas são consideradas superiores e outras inferiores. (WALSH, 2009). Já na interculturalidade funcional, esta, ainda como a primeira, se limita ao reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, no entanto, seu principal objetivo é incluir esse reconhecimento no interior estrutural da sociedade, ou seja, é funcional ao sistema já existente e não questiona as assimetrias e as desigualdades enraizadas na sociedade. (WALSH, 2009). De acordo com Tubino (2004, p. 6, tradução nossa)¹, o qual também é mencionado por Walsh em seus estudos, “[...] o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural”. Em decorrência, esta concepção de interculturalidade colabora para que continue se perpetuando a opressão sofrida pelos povos originários na base estrutural da sociedade. Já, a interculturalidade crítica, parte do problema estrutural-colonial-racial construído historicamente, e que está enraizado na sociedade hegemônica, além disso, é uma perspectiva que está em construção. (WALSH, 2009). Nesse sentido, temos como principal objetivo analisar e identificar como aparece a interculturalidade nos processos de construção dessas escolas indígenas diferenciadas.

Compreendida por Walsh como algo por construir, a interculturalidade crítica está em constante (des)construção, por isso não podemos afirmar, por exemplo, que determinada escola indígena diferenciada está complementemente construída a partir de

¹ “[...] el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural”.

tal perspectiva, ou que a interculturalidade funcional esteja superada. No entanto, o que podemos analisar são ações que podem ser consideradas e que partem para o viés da interculturalidade crítica, desse modo, que não sejam imposições do Estado ou de determinado representante da sociedade hegemônica, mas que se iniciam a partir da tomada de decisão dos próprios indígenas, ou seja, das próprias comunidades. Nesse sentido, uma dessas iniciativas pode ser vinculada ao protagonismo indígena na construção das escolas diferenciadas, que podemos observar a seguir.

3.2.1 Entre o Protagonismo das Comunidades Indígenas na Construção das Escolas Diferenciadas e as Imposições da Sociedade

Uma das primeiras questões que podemos analisar é de quem parte a iniciativa para a construção das escolas diferenciadas? Existe a legislação que garante a construção dessas escolas, porém cada comunidade é que deve decidir se quer ou não a escola e de que forma construí-la. Pelas experiências analisadas constata-se que, muitas vezes, observamos que o Estado impõe uma escola, a qual não tem nada a ver com a comunidade ali presente; ou até mesmo intervém de tal modo que os próprios indígenas não conseguem decidir e construir suas escolas a partir de suas próprias realidades.

Na pesquisa realizada por Pereira (2010), por exemplo, a denominação *escola indígena* surge como uma imposição municipal que, segundo o secretário do município, veio do Ministério da Educação, de acordo com Pereira:²

Em 2006, surgiram vinte e oito 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel que, segundo o Secretário Municipal de Educação, foi uma 'imposição' do Ministério da Educação tendo em vista a localização de as escolas serem em terras indígenas. Porém, um dos problemas enfrentados pela Secretaria de Educação de Santa Isabel é o fato de não ter se preparado diante da demanda que se configurava desde a década de 1990. Anterior a esta data, as escolas eram denominadas de 'rurais' ou 'escolinhas'. (PEREIRA, 2010, f. 51).

Nesse caso, observamos que não há diálogo algum com a comunidade, ou seja, os povos que ali habitam não tiveram nenhum protagonismo na construção

² O município de Santa Isabel do Rio Negro localiza-se no Estado do Amazonas – Brasil. O Movimento Indígena do Rio Negro, nesta região, surgiu a partir dos anos de 1990, período em que passou a ser reconhecida a existência de povos indígenas neste território, antes disso, estes eram identificados como *caboclos* ou *ribeirinhos*. Nesse sentido, as terras indígenas desse município foram homologadas a partir do ano de 1998. (PEREIRA, 2010).

dessas escolas, já que, o que houve foi uma ordem vertical do Ministério da Educação para o governo municipal e deste para a comunidade indígena. Além disso, as escolas não teriam de forma alguma a concepção de *escola indígena diferenciada*, já que o que se propôs foi apenas alterar os nomes de escolas que já existiam no local. Ainda na pesquisa de Pereira (2010), podemos observar que a construção dos currículos e, conseqüentemente, dos planos de aula, não contam com o envolvimento da comunidade, como podemos observar:

Os professores preparam as aulas em suas casas com auxílio de outros livros didáticos. Raramente, utilizam os livros da estante. Eles têm afirmado que não realizam reunião com a comunidade, especificamente, para tratar da educação escolar; eles aproveitam as reuniões da comunidade para tratar de questões relacionadas à escola. (PEREIRA, 2010, f. 62).

Em decorrência, além de não ter partido da comunidade a construção de tais escolas, esta ainda não tem acesso à construção dos currículos e aulas planejadas pelos professores e professoras, ou seja, as aulas e currículos acabam sendo imposições.

Em outras situações, mesmo que a escola tenha sido reivindicada pela comunidade, como no caso da escola pesquisada por Silva (2014), a comunidade não tem diálogo com o poder público e acaba sofrendo imposição frente aos materiais trabalhados dentro das escolas, como relata o professor indígena Xohã³ em entrevista:

[...] é uma secretaria que não dá suporte pra comunidade. Suporte assim: não vem à comunidade pra visitar, pra ver a realidade da escola. A relação nossa é um pouco distante, bem distante. É cobrado pela secretaria de educação o conhecimento não indígena. Eles tentam fazer nós dar o conhecimento indígena, mas eles não dá o suporte suficiente pra nós tá trabalhando com esses alunos o conhecimento indígena, que é próprio nosso, mas nós não tamo conseguindo ampliar esse conhecimento dentro da comunidade. E quando eles mandam os planos tudo, sempre mandam falando de branco, nunca vem com referencial a aldeia nenhuma. (XOHÃ apud SILVA, 2014, f. 82).

A partir do relato do professor indígena entrevistado por Silva (2014), não há suporte do Estado para que a educação que se construa nas escolas seja efetivamente específica e intercultural. Pelo contrário, o que se impõe é um saber ocidental, como o próprio professor menciona *um conhecimento que fala do branco*, mas não dá suporte para que a própria comunidade construa seu material a partir de sua cultura. A pesquisa realizada por Vieira (2006), em Santa Catarina, também traz

³ Silva (2014) opta por identificar o professor com seu nome indígena.

aspectos que reforçam o predomínio do Estado, em detrimento da construção e reivindicação da própria comunidade indígena.

A organização da escola não atende em grande parte aos anseios dos indígenas por motivos diversos, dentre eles, a falta de clareza de como deve ser essa escola, a falta de legislação que a regulamente, as mudanças de pessoas que atuam na área por conta das trocas de governo e a falta de vontade política. É um processo em construção que necessita de debates, reflexões e muita luta para ultrapassar os preconceitos, as dificuldades e quebrar conceitos já arraigados, especialmente a concepção de escola da sociedade não-indígena. Atualmente está em discussão, neste Estado, a criação da Resolução específica para a educação escolar indígena, e espera-se que os mais interessados, ou seja, os grupos étnicos, sejam ouvidos e respeitados nas suas decisões e especificidades. (VIEIRA, 2006, f. 77-78).

Observamos que é importante que a legislação seja um apoio para a construção das escolas indígenas diferenciadas, desde que estas sejam construídas a partir dos próprios povos indígenas, ou seja, que estes realmente sejam ouvidos, mesmo em se considerado o grande número de comunidades em todo o país, se determinado povo quer a escola, ele é quem deve ter o papel principal na construção dessas leis, currículos e até das próprias escolas (dentro das diferentes escalas de poder). No entanto, a princípio, não é o que parece ocorrer nas situações descritas pelas pesquisas até aqui mencionadas. Ou seja, por mais que se reconheça a necessidade da construção dessas escolas, estas são impostas, no que diz respeito à estrutura física, ou aos materiais trabalhados. Ao implementar o que a legislação determina, seja pelo poder público municipal ou estadual, ao invés de um apoio para a construção de escolas diferenciadas, acaba ocorrendo, muitas vezes, um processo de imposição. Nesse sentido, o modelo de interculturalidade que se constrói é funcional, já que “[...] é ‘funcional’ ao sistema existente [...]”. (WALSH, 2009, p. 77, tradução nossa)⁴. Logo, acaba reconhecendo que essas escolas devem ser específicas, devem respeitar a cultura do povo que lutou por ela. Porém, impõe a essas comunidades o modelo de educação que convém a sociedade hegemônica “[...] com objetivo de inclusão das mesmas no interior da estrutura social estabelecida”. (WALSH, 2009, p.77, tradução nossa)⁵. E assim, continua não se questionando as estruturas nas quais essas escolas são construídas. Continua não se questionando o porquê de o saber hegemônico ser mais valorizado do que o conhecimento das próprias comunidades.

⁴ “[...] es ‘funcional’ al sistema existente [...]”.

⁵ “[...] con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”.

Na pesquisa de Marcilino (2014), também se questiona a contradição presente na legislação, a partir da entrevista realizada com o cacique da aldeia Guarani de Boa Esperança no Espírito Santo. Este “[...] questiona as leis que de um lado garantem à educação guarani atender aos anseios e aspectos de sua cultura, por outro lado exigem que se façam cumprir as leis dos não índios para as escolas das aldeias.” (MARCILINO, 2014, f. 158-159).

Em alguns casos ainda são os próprios professores e professoras, não indígenas, que acabam assumindo o papel da sociedade ocidental, no sentido de impor sua visão de mundo na organização das aulas, como na pesquisa de Nascimento (2014, f. 164):

[...] os professores não indígenas acreditam que a escola é um espaço de domínio dos mesmos e que as lideranças comunitárias não devem interferir. Por assim pensarem, neste caso específico, sendo maioria, os professores não indígenas apresentavam uma ‘proposta de trabalho’ para aquela semana sem, no entanto, discutir esta proposta com professores indígenas ou mesmo as lideranças da comunidade. Esta atitude dos professores não indígenas a nosso ver, não somente fere os princípios da interculturalidade, mas demonstra, principalmente, seu desrespeito para com a comunidade.

Fica evidente que os professores e professoras não indígenas acabam incorporando o papel da sociedade hegemônica e não considerando que uma escola indígena diferenciada e intercultural se faz a partir de uma relação horizontal com a comunidade indígena, já que estes devem ser os principais protagonistas nessa construção.

Além disso, não podemos de forma alguma afirmar que todos os povos indígenas, ou que todos os membros de uma comunidade apoiem a construção de escolas onde vivem. Ou seja, mesmo que algumas pessoas queiram essa escola, se tantas outras não a aceitam, a mesma acaba sendo uma imposição. É o que podemos observar na pesquisa de Orço (2012, f. 175-176):

Aqui, portanto, encontramos certa tensão entre as metas escolares e as de um grupo político atuante na comunidade, com as perspectivas e necessidades específicas para a escola e para a comunidade. Dizer isso significa dizer que não existe homogeneidade de pensamentos, metas e perspectivas sociais. Se, por um lado, temos grupos de pessoas que defendem as práticas educativas escolares, não só como um instrumento de fortalecimento da cultura Kaingang, mas também como parte de um discurso mobilizador e politizado; por outro lado, em esferas privadas, ou nos conflitos envolvendo professores e comunidade, os ideais de um modelo de educação intercultural ou de escola diferenciada parecem ser colocados em dúvida pelos próprios Kaingang.

Nesse sentido, observamos que quando a escola acaba reforçando o domínio do conhecimento ocidental, sobre o dos povos indígenas, em qualquer situação, seja por meio da legislação, ou da imposição de determinadas pessoas sobre outras, o que acaba ficando evidente é que apesar de se reconhecer a necessidade de uma escola diferenciada, esta não tem perspectiva de ser construída. Em consequência, “[...] o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação [...]”. (WALSH, 2009, p. 78, tradução nossa) ⁶. Já que, não basta afirmar por meios legais que essas escolas são interculturais, ou seja, que respeitam as culturas indígenas e que estas devem ser construídas a partir dos povos originários. É preciso, na prática, estabelecer relações horizontais entre a sociedade hegemônica e os povos originários e que estes sejam os principais protagonistas nessa (des)construção.

Apesar das questões já mencionadas, devemos (re)conhecer que existem comunidades que realmente são protagonistas na busca por uma escola indígena e diferenciada, mesmo que não possamos afirmar que a interculturalidade crítica está totalmente contemplada nessas experiências, já que esta, como afirma Walsh, ainda está sendo construída. Além disso, deve ser uma contrapartida tanto dos povos indígenas, quanto da sociedade ocidental. Porém, devemos reconhecer escolas que são símbolos de luta e resistência por parte de inúmeras comunidades indígenas, localizadas em diferentes estados do país. Dentre essas escolas, destacamos a pesquisada por Benites (2014, f. 47):

A luta iniciada pelos professores na construção da educação escolar indígena, a partir de 1997, com Silvio Paulo na liderança, não foi apenas na educação, mas também na aquisição de poder diante das forças externas e internas, estabelecidas durante muito tempo, a partir das práticas ditatoriais exercidas na aldeia com a implantação da política indigenista do século XX. Por isso, a construção da escola indígena é considerada como uma grande ruptura e marco da participação política de toda a comunidade.

Benites é de origem indígena, assim sendo, vivenciou, a partir de sua experiência, os debates por uma escola indígena diferenciada em sua comunidade. Por isso, observou de perto as mudanças que ocorreram em seu território, desde o momento em que as pessoas que moravam no local começaram a ver e participar dos processos de construção da escola ali localizada.

⁶ “[...] el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación [...]”.

Com a participação assídua da comunidade nas reuniões, houve uma grande mudança na sua dinâmica interna, porque se tornou uma vivência contínua ouvir os 'outros', que eram os mais velhos, as mães, os pais e as pessoas que sempre viviam no anonimato. Mas quando começaram a participar das discussões, foram redescobrendo as suas próprias identidades. A aldeia começou a se redescobrir, porque muitas demandas saíam destas discussões e redescobertas. (BENITES, 2014, f. 81).

Nesta perspectiva, podemos observar que as demandas da comunidade partiram dos próprios indígenas, de suas necessidades e de suas vivências, podendo ser identificada uma aproximação com a interculturalidade crítica no sentido de que esta “[...] é um chamado das pessoas que sofreram um histórico de repressão e subordinação”. (WALSH, 2012, p. 65, tradução nossa)⁷. Nessa análise, aparecem traços que remetem à interculturalidade crítica, embora, não possamos afirmar que a experiência total da construção dessa escola tenha sido evidenciada a partir da interculturalidade crítica. Porém, em sua pesquisa, Benites afirma que:

Antes, a comunidade sempre ouvia as autoridades falarem sobre a sua própria demanda, ou melhor, não sabiam o que queriam, porque só recebiam, mas quando se iniciou o processo de reflexão da sua tradicionalidade, começou a visualizar o que queria, a partir das suas lógicas [...]. (BENITES, 2014, f. 81).

Essa reflexão apontada por Benites nos faz pensar sobre como é fundamental que a construção de uma escola indígena parta da própria comunidade, quando as relações estabelecidas ocorrem de forma horizontal e partem dos próprios interessados e interessadas no desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada. Quando não ocorre dessa forma, acabam sendo simplesmente imposições realizadas a partir da legislação (em suas diferentes escalas de poder) e de grupos que impõem sua vontade em detrimento das demandas de quem realmente está implicado nessa construção; ou seja, os próprios indígenas.

Ainda partindo dessa reflexão em que a comunidade aparece como protagonista, Benites (2014, f. 87) reitera:

A forma de atuação dos parceiros nas reuniões, nos momentos das reflexões e planejamentos, possibilitou que os próprios indígenas se sentissem protagonistas na formulação das propostas da educação escolar, quando responsabilizados pelos planos curriculares da escola, tendo em vista construir a escola com a 'cara' indígena. Nesse sentido, era necessário retomar os conhecimentos tradicionais e, para isso, foram chamados os mestres tradicionais, para contar e partilhar os seus conhecimentos, em diversas reuniões na aldeia e na escola.

⁷ “[...] es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”.

A construção da escola se dá a partir dos conhecimentos dos indígenas, principalmente dos mais velhos, que são respeitados por preservar os conhecimentos e saberes das gerações anteriores. De acordo com Benites (2014), a desconstrução de um currículo, para construção de outro, pautado nos valores tradicionais daquela comunidade partiram das subjetividades dos sujeitos envolvidos, já que vivenciavam a ruptura com um currículo que os produziu a partir de um viés alienante, para dar lugar a uma proposta advinda dos valores das próprias comunidades envolvidas.

Em outras experiências, a partir da legislação é que as comunidades foram em busca da construção da escola indígena diferenciada, como podemos observar na pesquisa realizada por Sá (2014, f. 176):

Com a promulgação do decreto presidencial 26/91, em 1991, ao Ministério da Educação (MEC) foi atribuído à coordenação das ações de educação escolar indígena no país, e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foram imbuídas de desenvolverem ações de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Assim, depois que o Estado assumiu a responsabilização pela educação escolar indígena, os Tentehar passaram a reivindicar o direito garantido em lei de ter uma escola específica, diferenciada e intercultural na aldeia.

Apesar de a comunidade ter sido protagonista nesta luta, ainda assim, há imposição do Estado no que se refere à construção dessa escola, “[...] pois quando da sua construção, segundo o cacique, a comunidade não pôde opinar sobre a escolha de sua localização”. (SÁ, 2014, f. 181). Nesse sentido, o poder público municipal contradiz inclusive o que garante a legislação federal. Em decorrência, mesmo que a legislação federal garanta que a comunidade seja protagonista e que ela tome essa iniciativa, a imposição, seja municipal ou estadual, por exemplo, ainda prevalece. Concluimos que a interculturalidade crítica, mesmo estando minimamente presente, por meio do protagonismo dessa comunidade, e não de todo - já que é uma perspectiva em construção - ainda assim, se choca com os interesses da sociedade hegemônica reiterando e reafirmando a presença da interculturalidade funcional ao sistema existente.

Nesse sentido, Walsh, ressalta o que pode estar por trás das reformas educacionais que foram difundidas nos anos de 1990 na América Latina.

Sem dúvida, a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o carácter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes -, são parte desta lógica multiculturalista e funcional;

simplesmente agregam a diferença ao sistema e modelo existentes. (WALSH, 2012, p. 64, tradução nossa)⁸.

Por isso, há muita resistência por parte das comunidades indígenas em aceitar projetos verticais, ou seja, que vêm *prontos* para as escolas indígenas. É o que podemos analisar na pesquisa de Espar.

Em diferentes momentos de observação e diálogo, percebemos uma resistência das escolas indígenas em aceitar os programas e projetos que são criados a partir da lógica da educação não indígena e são 'oferecidos' às escolas indígenas sem o devido diálogo com as lideranças e organizações internas. A crítica a esses programas e projetos volta-se para o fato de não respeitar a organização e a proposta de educação de cada povo. (ESPAR, 2014, f. 29).

A resistência indígena aparece, nesse sentido, contra a imposição unilateral de uma sociedade que apesar de *reconhecer* as diferenças culturais, ainda se utiliza de suas estruturas para impor uma única forma de conhecimento que continua oprimindo as culturas, consideradas pelo pensamento hegemônico, como inferiores, ou seja, ainda estão imbricadas na interculturalidade funcional.

O caráter funcional da legislação se mostra inclusive em leis específicas de determinados municípios, como podemos perceber na pesquisa de Pereira (2010, f. 76):

Ao ler o Estatuto da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro (ACIMRN), constata-se que um dos objetivos é lutar por uma Educação Indígena Diferenciada e valorização cultural, mas, segundo os indígenas, não há diálogo com o poder público municipal.

Em consequência, o que podemos identificar nessas questões referentes à legislação (aqui especificamente o municipal) é que, geralmente, esta acaba reforçando o aspecto funcional que se relaciona com a escola indígena diferenciada. Se por um lado a lei garante esses direitos, por outro, não há diálogo com as autoridades que não têm interesse na construção das escolas indígenas e diferenciadas que tenham protagonismos e, conseqüentemente, acabem esboçando traços de interculturalidade crítica.

Em outras situações, ainda é possível identificarmos que o próprio poder público municipal, através das secretarias de educação, impõe um plano pedagógico

⁸ "Sin Duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes - , son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes".

para todas as escolas sem diálogo com as comunidades, pois afirma *conhecer a realidade* destas. É o que podemos analisar na pesquisa de Macedo (2015, f. 65):

De acordo com a SEDUC/TO (2013), o intuito foi construir uma proposta pedagógica de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural, visto que essa secretaria conhece as peculiaridades culturais e linguísticas dos povos indígenas situados no estado do Tocantins e, conseqüentemente, reconhece a necessidade do desenvolvimento de políticas que atendam as especificidades do contexto escolar dessas comunidades.

A interculturalidade funcional parece evidente nessa decisão de imposição em que agiu a Secretaria Estadual para com as comunidades do estado do Tocantins. Na pesquisa de Marcilino (2014) podemos identificar que, inclusive, dentro das escolas indígenas diferenciadas, há grande dificuldade em articular uma educação diferenciada, já que, o sistema educacional, incluindo a legislação e as secretarias, impõe um modelo escolar a ser seguido. No entanto, é preciso que educadores e educadoras compreendam que há garantias legais para a construção de uma escola que trabalhe aspectos específicos e relacionados à cultura de cada comunidade (MARCILINO, 2014).

No entanto, em algumas situações, percebemos que apesar de a legislação, garantir a construção de escolas indígenas específicas diferenciadas e interculturais, muitas vezes, a partir da implementação dessas leis (geralmente em escala municipal e estadual) acaba sendo imposta uma forma de fazer a educação que impede que esta seja construída de acordo com cada comunidade, a partir de suas vivências e do que querem como escola. A pesquisa de Barbalho (2012), também reforça a questão de que apenas a legislação, por si só, não garante na prática a construção das escolas indígenas diferenciadas, já que as comunidades, “[...] percebem com significativa clareza, que sozinha a legislação não se materializa na prática, carecendo que as articulações de base, aprimorem formas de ação pública/política mais eficaz para fazer valer, objetivamente, seus interesses”. (BARBALHO, 2012, f. 300).

Além disso, como observamos a partir de Walsh (2012), as reformas educativas que se iniciam nos anos de 1990 na América Latina reforçam o aspecto funcional da interculturalidade que assume. De acordo com a pesquisa de Faustino (2006), a Lei de Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993), não se aprofunda nas questões relacionadas à educação escolar indígena diferenciada. Nesse sentido,

Como um primeiro documento específico sobre a educação escolar indígena esta Diretriz é a-histórica. Menciona, mas não discute a questão indígena na sociedade brasileira. Omite que a relação da sociedade dominante com os povos indígenas foi construída e permanece sob a exploração, violência, dominação e extermínio e que estes elementos são os definidores da situação de pobreza, doenças e abandono em que vivem os índios no Brasil na atualidade. Sem analisar esta situação anuncia o desejo de construir uma 'relação positiva' com as sociedades indígenas afirmando que a escola tem um papel fundamental neste projeto. (FAUSTINO, 2006, f. 153).

A perspectiva em que é construído esse documento é, como indica a própria autora da pesquisa, fundada na interculturalidade funcional. Ou seja, “[...] não faz referência às causas da assimetria e desigualdades sociais e culturais [...]”. (WALSH, 2009, p. 77-78, tradução nossa)⁹. Faustino ainda destaca outro documento o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) que segue na concepção do outro documento, já citado.

Este documento também não aprofundou o conceito da interculturalidade – bastante citado, mas pouco elucidado –, tratando desta questão em apenas um parágrafo e destacando seu caráter ideológico na medida em que ressalta a necessidade da construção do consenso salientando a importância de ‘não se considerar uma cultura superior a outra’ e a necessidade de ‘estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade política’. (BRASIL, 1998, p. 24 apud FAUSTINO, 2006, f. 155-156).

Desse modo, podemos observar que as características da interculturalidade funcional estão presentes em diferentes documentos (sejam municipais, estaduais ou federais). Estes, em específico, são alguns deles, já que não aprofundam realmente o conceito de interculturalidade e o define, de maneira limitada, isto é, como a relação entre culturas e, apesar de mencionar as desigualdades históricas, que ocorreram entre as diferentes culturas, não aprofunda esta questão.

3.2.2 As Concepções de Interculturalidade a Partir das Teses e Dissertações

O conceito de interculturalidade que permeia as pesquisas analisadas é a de que esta se constitui a partir da relação entre as diferentes culturas. Como observamos no trabalho de Benites (2014, f. 74):

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais kaiowá e

⁹ “[...] no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales [...]”.

guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades.

Em decorrência, o diálogo entre as culturas indígenas e a cultura hegemônica aparece como o eixo fundamental da constituição de interculturalidade. Em sua pesquisa Benites (2014, f. 75), ainda afirma:

Queremos produzir currículos na perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia na construção de uma nova realidade, reconstituindo as lógicas e os sistemas tradicionais kaiojá e guarani e os conhecimentos ocidentais como ferramentas neste processo, que contribuem para a emergência de outros saberes e da possibilidade do diálogo intercultural.

O currículo, dessa maneira, seria uma das principais ferramentas na constituição da interculturalidade nas escolas indígenas diferenciadas, como diálogo entre as culturas indígenas e a ocidental. Na pesquisa de Oliveira, este destaca o que a LDB (BRASIL, 1996) afirma sobre as relações interculturais,

Destaca-se, segundo a fundamentação do documento, que a educação intercultural promoverá uma comunicação entre as experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, pautada na não superioridade de uma cultura sobre a outra, no respeito entre pessoas de identidades étnicas diferentes e no reconhecimento que tais relações ocorrem historicamente em contextos de desigualdade social e política. A educação intercultural, a partir da LDB e do Referencial recebeu a importante missão de discutir as estruturas sociais em que os povos indígenas se encontravam e de reorganizá-las. (OLIVEIRA, 2012, f. 67).

Assim sendo, a partir do que afirmam as legislações sobre a educação escolar indígena diferenciada, as desigualdades sofridas pelos povos originários seriam reconhecidas, no entanto, não basta reconhecer essas desigualdades, sem mudar as estruturas em que foram e estão respaldadas. Assim, como afirma Walsh (2009, p. 79, tradução nossa),¹⁰ “Uma transformação e construção que permanecem no enunciado, no discurso ou na pura imaginação; pelo contrário, requerem uma ação em cada instancia social política, educativa e humana”. Ou seja, não basta que as leis afirmem que é preciso questionar historicamente as opressões que sofreram os povos originários ou que não se deva ter uma cultura considerada superior a

¹⁰ “Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social política, educativa y humana”.

outra, o que de certa forma contempla a interculturalidade crítica, é importante que essas questões sejam colocadas em prática e, mais ainda, que sejam protagonizadas pelos próprios povos indígenas.

Desse modo, como as leis não garantem que a interculturalidade crítica seja realmente desenvolvida nos espaços escolares das comunidades indígenas, muitas delas lutam e resistem em seu espaço a fim de construir uma escola que contemple o seu fazer e a sua cultura. Na pesquisa de Espar (2014, f.104) é possível identificar uma dessas situações.

Todas as disciplinas ou conteúdos propostos para compor a grade, que tinham denotação específica, como direito indígena, arte indígena, língua materna, eram 'forçados' a pertencer a parte diversificada do currículo. Sabemos que o tempo escolar destinado à parte diversificada é menor que o destinado à parte comum e os indígenas sentiam que os conteúdos e saberes do povo poderiam ficar marginalizados. Por fim, após muitas idas e vindas, a proposta foi reformulada e a divisão entre 'comum' e 'diversificado' deixou de existir. A ideia de interculturalidade passou a permear todas as disciplinas da matriz curricular e as disciplinas ficaram organizadas por área do conhecimento.

Ainda assim, a interculturalidade crítica não é contemplada. Porém, quando a grade curricular reconhece os saberes indígenas é um avanço, mas ainda existem muitas questões que precisam ser (re)pensadas. Na pesquisa realizada por Orço, por exemplo, a concepção de interculturalidade ultrapassa a relação entre culturas.

E, desse modo, considerando as informações obtidas no que se refere à noção de conhecimento intercultural e de seu papel na instrumentalização da cidadania indígena, percebemos que a noção de interculturalidade que desponta entre a maioria dos professores não só surge como significado de mediação entre culturas distintas, mas, também, como alternativa para a construção de uma visão crítica da realidade que os rodeia. (ORÇO, 2012, f. 152).

Logo, para além da articulação entre culturas, a interculturalidade é caracterizada como “[...] a construção de uma visão crítica da realidade que os rodeia”, ou seja, esta visão de uma construção crítica da realidade aponta “[...] para a construção de outros mundos”. (WALSH, 2012, p. 65, tradução nossa)¹¹. Ainda na pesquisa realizada por Orço (2012, f. 151), o autor afirma que,

[...] compreendemos a educação intercultural como uma proposta que se realiza a partir de um contexto sociopolítico e cultural que procura orientar os atores educacionais no sentido de reagir contra a subordinação imposta pela cultura dominante e pelos seus sistemas de conhecimento e de valores.

¹¹ “[...] por la construcción de mundos otros”.

Nesse sentido, a interculturalidade é compreendida para muito além das relações entre a cultura indígena e a cultura ocidental. Há ainda, outras reivindicações que aparecem nas pesquisas realizadas, isto é, algumas das comunidades pesquisadas acreditam que a interculturalidade não deve ser uma contrapartida apenas de si, ou seja, dos povos originários, ela deve ser articulada também pela sociedade hegemônica, como podemos observar na pesquisa de Vieira (2006, f. 140):

Durante a pesquisa, em várias falas os Guarani demonstraram a necessidade e a intenção de que a escola tem o papel de mostrar aos não-indígenas as produções da escola como um dos espaços de divulgação e valorização do Jeito Guarani, como uma forma de mostrar o seu valor, que têm capacidade de fazer bem feito muitas coisas e bem coloridas.

Deste modo, na perspectiva da interculturalidade crítica, o que é realizado nas escolas indígenas também deveria ser valorizado pela sociedade hegemônica. Outra questão, de suma importância levantada na pesquisa de Macedo (2015), ocorre através do relato de um dos líderes da comunidade estudada por ela.

O cacique evidencia, em sua fala, a importância da escola e da permanência dessa instituição na aldeia. Além de enfatizar que aprender a língua portuguesa é algo fundamental aos indígenas, uma vez que é por meio dessa aprendizagem que terão acesso às leis brasileiras e assim poderão defender seus direitos. Realça também que sabendo a língua portuguesa, os Krahô poderão se comunicar com os não indígenas. E destaca, novamente, que 'Tem que ter o conhecimento dos dois' reafirmando que os Krahô devem aprender os saberes escolares, como também os saberes tradicionais indígenas. Ele faz, ainda, uma interessante observação: '... por isso agora essa lei que vocês vão estudar também mas que vai dar certo né?' Nesse momento, refere-se a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do estudo, da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, nos estabelecimentos de ensino público e privado do país. Desse modo, o cacique destaca que não só os indígenas precisam ter os dois conhecimentos, mas também os ocidentais precisam conhecer a cultura indígena, e agora isso está sob forma de lei. Acredita, portanto, que isso vai dar certo. (MACEDO, 2015, f. 96).

Na entrevista realizada com o cacique por Macedo, este reforça a questão de que não adianta os povos originários terem uma educação escolar indígena específica e intercultural, (re)conhecendo tanto os seus saberes, quanto os saberes da sociedade ocidental, se estes não (re)conhecem os saberes indígenas. E não se trata de somente reconhecer, pois, a interculturalidade crítica não poderá ser construída se a sociedade dos brancos não se dispuser a incorporar modos de viver e compreender, dos povos indígenas, na organização da mesma. Como afirma Walsh.

Seguem sendo os grupos indígenas e afros que tem que se ajustar às normas dominantes e assumir o desafio da interculturalidade; os branco-mestiços e outros que se identifiquem com a sociedade 'majoritária' – sejam cidadãos, alunos ou até professores – são considerados como isentos de responsabilidade. Também se isenta de mudanças a sociedade em seu conjunto. (WALSH, 2007, p. 33, tradução nossa).¹²

Em consequência, se a contrapartida para uma educação e sociedade baseada na interculturalidade parte apenas de uma das partes envolvidas, nesse caso, a parcela da população que é oprimida, certamente, o que podemos observar é uma interculturalidade funcional. Já que, a sociedade ocidental aprova leis que abordam questões referentes às relações entre culturas, porém, somente com o intuito de incluir estas na estrutura de sociedade já existente. (WALSH, 2009). Nesse sentido, não é realizado o questionamento de o porquê durante séculos algumas culturas e povos terem sido subalternizados em detrimento da cultura ocidental. Isso, porque esses questionamentos põem em dúvida a estrutura da sociedade em que estamos inseridos.

A partir dos trabalhos analisados, foi possível percebermos que por mais que as legislações tragam em seu bojo questões como o diálogo entre as culturas, bem como, o respeito e não inferiorização de uma cultura pela outra, ainda assim, algumas delas acabam afirmando e fazendo com que essa opressão se perpetue. No entanto, percebemos que há resistência dos diversos povos e comunidades indígenas que não aceitam a relação unilateral imposta, e ainda assim, questionam o porquê de suas comunidades fazerem o esforço por relações interculturais se não há reciprocidade por parte da sociedade hegemônica, mesmo com as novas leis estabelecidas, como citou o cacique entrevistado por Macedo.

Se de um lado, o poder público afirma, a partir das inúmeras legislações existentes, que a educação escolar indígena diferenciada deve estar pautada pela interculturalidade, por outro, não se pode esperar que esse diálogo parta apenas dos povos e comunidades indígenas. Ou seja, a sociedade também tem seu papel na proposição e viabilização de um projeto societal baseado na interculturalidade crítica. Nesse sentido, nós que carregamos as culturas eurocêtricas precisamos olhar para os saberes indígenas não como simples folclore, ou apenas tolerar as culturas diferentes. Na perspectiva da interculturalidade crítica, o desafio é

¹² "Siguen siendo los grupos indígenas y afro quienes tienen que ajustarse a las normas dominantes y asumir el reto de la interculturalidad; los blanco-mestizos y otros que se identifiquen con la sociedad 'mayor' – sean ciudadanos, alumnos o hasta maestros – son considerados como exentos de responsabilidad. También se exenta de cambios a la sociedad en su conjunto".

incorporar os saberes desses povos como epistemologias equiparadas, embora diferentes. Trata-se de um projeto a ser construído por intermédio de um diálogo horizontal, onde sejam valorizados saberes, valores e modos de vida, tanto dos povos originários quanto dos que para cá migraram trazendo culturas da sociedade ocidental. Este é o caminho da (des)colonialidade a ser trilhado, ponto que abordaremos na continuidade.

3.3 Aspectos da (Des)colonialidade nas Escolas Indígenas Diferenciadas

O conceito de colonialidade e descolonialidade com suas variações, ainda é pouco estudado no Brasil, mas há um crescente interesse pela utilização do mesmo na América Latina. No entanto, foi a partir desse contexto mais amplo, o latino-americano, que os estudos referentes à colonialidade e à descolonialidade tiveram início. João Colares da Mota Neto (2015) aponta que um programa articulado por diferentes autores e autoras iniciou o movimento de estudos referente a esses temas. No entanto, ressalta que outros pesquisadores e intelectuais há algum tempo já se aprofundavam nessas questões, tais como Frantz Fanon e Paulo Freire, mas, em contrapartida, não se referiam a esses conceitos com as grafias hoje cunhadas pelos estudiosos e estudiosas desses temas, isto é, como *colonialidade* e *descolonialidade*. (ADAMS et al., 2017). Nesse sentido, de acordo com Mota Neto (2015, f. 64, grifo do autor), este programa:

[...] tem se constituído desde o final dos anos 1990, fundado a partir de uma contumaz crítica às visões eurocentradas da modernidade, e propondo uma forma de entendê-la a partir de sua *exterioridade*, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente, pelo que foi periferizado pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de *colonialidade*. Unificou esses autores, portanto, a ideia de que a modernidade não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos 'originários' da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo.

Um dos autores que integram este programa é Mignolo. E é a partir deste, que iremos contextualizar o termo colonialidade, bem como, outros conceitos centrais para compreender as questões referentes à (des)colonialidade. Em primeiro lugar, Mignolo faz uma distinção entre o termo *descobrimiento* da América, tão utilizado pelo mundo ocidental e o contrapõe ao termo *invenção*, ou seja, o autor

argumenta que a América Latina foi inventada e não *descoberta*, sendo assim faz a seguinte afirmação:

‘Descobrimiento’ e ‘Invenção’ não são unicamente duas interpretações distintas do mesmo acontecimento: são parte de dois paradigmas distintos. A linha que separa esses dois paradigmas é a da transformação na geopolítica do acontecimento; não se trata apenas de uma diferença terminológica, mas também do conteúdo do discurso. O primeiro termo é parte da perspectiva imperialista da história mundial adotada por uma Europa triunfante e vitoriosa, algo que se conhece como ‘modernidade’, enquanto que o segundo reflete o ponto de vista crítico de quem foi deixado de lado, dos que se espera que sigam os passos do progresso contínuo de uma história da qual não creem pertencer. (MIGNOLO, 2007, p. 27, tradução nossa).¹³

Nessa perspectiva, o autor afirma que o primeiro termo reforça a ideia de que a chegada dos europeus em terras latino-americanas foi uma invasão, logo, uma grande conquista para a Europa. Já a perspectiva de invenção, ressalta a visão dos povos que já habitavam essas terras, isto é, os que foram oprimidos, sofreram inúmeros genocídios e, portanto, foram e ainda são colocados à margem da sociedade. Nesse sentido, o autor afirma que o descobrimento e as características que carrega são conhecidas como modernidade. É nesse cenário, que Mignolo articula a colonialidade, isto é, por meio de sua ligação com a modernidade, já que uma não existe sem a outra. Sendo assim,

[...] para aprofundar a colonialidade, é imprescindível fazer a referência ao projeto da modernidade, mas não à inversa, porque a colonialidade sinaliza as ausências que se produzem nos relatos da modernidade. Por isso, decidi definir a ordem mundial moderna que se construiu nos últimos 500 anos, a partir do ‘descobrimiento da América’, em termos de um mundo moderno/colonial, para mostrar que a colonialidade é parte constituinte da modernidade e não pode existir sem ela. (MIGNOLO, 2007, p. 18, tradução nossa).¹⁴

¹³ “‘Descubrimiento’ e ‘invención’ no son unicamente dos interpretaciones distintas del mismo acontecimiento: son parte de dos paradigmas distintos. La línea que separa esos dos paradigmas es la de la transformación en la geopolítica del conocimiento; no se trata solamente de una diferencia terminológica sino también del contenido del discurso. El primer término es parte de la perspectiva imperialista de la historia mundial adoptada por una Europa triunfal y victoriosa, algo que se conoce como “modernidad”, mientras que el segundo refleja el punto de vista crítico de quienes han sido dejados de lado, de los que se espera que sigan los pasos del progreso continuo de una historia a la que no creen pertenecer”.

¹⁴ “Así, para excavar la colonialidad, es imprescindible referirse al proyecto de la modernidad, pero no a la inversa, porque la colonialidad señala las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad. Por ello, he decidido definir el orden mundial moderno que se ha construido en los últimos 500 años, a partir del “descubrimiento de América”, en términos de un mundo moderno/colonial, para mostrar que la colonialidad es parte constitutiva de la modernidad y no puede existir sin ella”.

O projeto de modernidade, que foi iniciado a partir das invasões realizadas pelos países europeus, foi o ponto de partida para o que Mignolo e os demais autores do programa mencionado por Mota Neto, denominam de colonialidade. No entanto, ainda se faz necessário esclarecer que colonialidade é diferente de colonialismo, ou seja, este último está relacionado a questões geográficas e históricas. (STRECK; ADAMS, 2014). Já, “As perspectivas da colonialidade, no entanto, surgem da ‘ferida colonial’, o sentimento de inferioridade imposto nos seres humanos que não se encaixam no modelo pré-determinado pelos relatos euro americanos.” (MIGNOLO, 2007, p. 17, tradução nossa).¹⁵ Em consequência, o colonialismo se encerrou a partir do momento em que os países latino-americanos se tornaram independentes geograficamente, porém, as consequências da opressão vivenciada nesse período, pelos povos colonizados, se perpetuou e se perpetua através da colonialidade. De acordo com Mignolo (2007, p. 36, tradução nossa),

A lógica da colonialidade opera em quatro domínios da experiência humana: (1) econômico: apropriação da terra, exploração da mão de obra e controle das finanças; (2) político: controle da autoridade; (3) social: controle do gênero e da sexualidade, e (4) epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e da subjetividade.

Em decorrência, a violência vivenciada durante o colonialismo ainda se perpetua na vida dos colonizados a partir dos quatro domínios da experiência humana, como afirma Mignolo. São formas de violência e dominação que se enraizaram e estruturaram na sociedade colonizada.

A partir do grupo mencionado por Mota Neto os autores utilizam o termo *decolonialidad*. Porém, com sentido similar, no grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania do PPGEdu UNISINOS, optou-se pela grafia *(des)colonialidade* como mais cabível na língua portuguesa e para indicar que colonialidade e descolonialidade estão sempre presentes na dinâmica social, tensa e dialeticamente. (ADAMS; MORETTI, 2017; STRECK; ADAMS, 2014). Nessa compreensão não se trata de este desfazer o que foi feito pelo colonialismo ou que se perpetua por meio da colonialidade.

De modo geral, trata-se de reconhecer que incorporamos muitas dessas heranças do processo histórico de dominação-emancipação, de regulação-emancipação, em nosso ser, *saber/conhecer e poder*, ainda que tenhamos

¹⁵ “Las perspectivas de la colonialidad, sin embargo, surgen de la “herida colonial”, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos”.

resistido e criado alternativas, valorizando o lugar da ação, do pensamento e do saber da experiência que ocorre no espaço da (re)produção da vida material. (MORETTI; ADAMS, 2017, p. 199, grifo da autora e autor).

Nesse sentido, Mignolo (2007) afirma que a transformação decolonial é primordial para que se comece a pensar que a modernidade foi uma construção elaborada exclusivamente a partir da Europa, logo, “[...] o ‘diálogo’ se iniciará quando deixar de se impor o ‘monólogo’ de uma única civilização, a ocidental”. (MIGNOLO, 2007, p. 24).¹⁶Ou seja, que além da visão europeia, também se valorize, por exemplo, a lógica de vida dos povos originários.

A partir da articulação de Moretti e Adams (2017) e de Mignolo (2007), podemos afirmar que a (des)colonialidade se desenvolve nesse cenário em que as heranças das estruturas da sociedade colonial estão fundadas dentro dessa perspectiva. O que se propõe na perspectiva (des)colonial é que partamos da constante análise da colonialidade que se reproduz na sociedade atual para a partir daí, criticamente, promovermos diálogos entre os conhecimentos válidos da sociedade ocidental e os saberes dos povos originários (indígenas e africanos) e demais povos que não têm seus saberes reconhecidos na sociedade hegemônica. Mas esse caminho apresenta um longo percurso a ser percorrido de superação da inferioridade incorporada nos povos originários em decorrência aos séculos de escravidão imposta; e de outro lado, a superação da posição de superioridade por parte da cultura eurocêntrica e norte-americana. A condição para uma interculturalidade na perspectiva crítica são as relações de horizontalidade, de complementaridade e de solidariedade; e não de dominação, de imposição ou negação das culturas que não seguem os padrões da modernidade eurocêntrica.

Como as relações e (des)construções (des)coloniais podem ser percebidas nos estudos que descrevem práticas de implementação das escolas indígenas diferenciadas na relação com o sistema de ensino oficial do país juntamente com o diálogo entre as distintas culturas?

Essa questão estará intrinsecamente ligada às reflexões dos subcapítulos de análise. A seguir, desenvolvemos o primeiro deles.

¹⁶ “[...] el ‘diálogo’ se iniciará cuando deje de imponerse el ‘monólogo’ de una única civilización, la occidental”.

3.3.1 Diálogo entre os Saberes das culturas originárias e os Saberes Ocidentais

Em algumas das dissertações e teses analisadas foi possível percebermos movimentos que aproximam o diálogo entre os saberes indígenas e ocidentais (como se poderá verificar na leitura do subcapítulo que segue). Além disso, essa questão é extremamente importante para as comunidades, ou seja, que tanto os conhecimentos de sua própria cultura, quanto os conhecimentos ocidentais sejam contemplados na escola.

Segundo lideranças e pais de alunos [...] é importante a educação escolar indígena para os seus filhos e, por isso, gostariam de que fossem ensinados, na escola, a língua e os demais utensílios usados no dia a dia da comunidade sem, com isso, excluir os conhecimentos de fora da comunidade. (PEREIRA, 2010, f. 70).

Na pesquisa de Sá (2014), também identificamos como é importante para a comunidade não só os conhecimentos do branco, chamados por eles de *karaiw*, mas também, a preservação dos seus próprios saberes. Dessa forma, a pesquisadora relata que, “Foi possível identificar ainda, que por meio da educação escolar, os Tentehar não buscam somente os conhecimentos do universo *karaiw*, mas também preservar sua cultura”. (SÁ, 2014, f. 178). Nesse sentido, a relação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos científicos ocidentais, quando articulados, permitem a construção de uma nova forma de ver e construir o mundo. Essa questão fica evidente na fala da professora indígena Adriana, entrevistada por Vieira (2006, f.131),

Quando Adriana diz, ‘a gente busca muito mais’, tudo indica, de acordo com os dados registrados na entrevista, que não está pensando só em recuperar a cultura, mas em aguçar a curiosidade e buscar novos conhecimentos, num movimento complexo e amplo. Buscar na biblioteca viva da aldeia, ou seja, com os mais velhos, os conhecimentos antigos acumulados historicamente pelo povo Guarani e buscar nas leis e nos livros dos não-indígenas os conhecimentos acumulados pela humanidade e selecionar apenas o que interessa para seu povo. Refletir e pesquisar junto com a comunidade para a produção de um novo conhecimento, assim conciliando os conhecimentos tradicionais e o conhecimento da sociedade não-indígena. Não só buscar traços culturais esquecidos pelo tempo, mas buscar novos conhecimentos e fazer história.

Nessa perspectiva, ambos os conhecimentos passam a ser valorizados, já que, como mencionado, não se trata de “[...] reverter as heranças coloniais, ou ainda, voltar ao original”. (MORETTI; ADAMS, 2017, p. 199). Mas sim, de (re)construir, de valorizar, juntamente com os conhecimentos por tanto tempo

considerados inferiores, aqueles produzidos pela humanidade, que podem contribuir na perspectiva do bem viver. Nesse sentido, no trabalho realizado por Nascimento (2014), podemos observar que a escola indígena diferenciada, pesquisada por este, não tem a preocupação apenas com o conhecimento científico ocidental, mas também, preocupa-se em valorizar os saberes e práticas milenares de seu povo.

Pois ao invés de se prender aos ‘cânones tradicionais’ do ocidente que veem a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados, ou seja, do conhecimento científico, ali a escola parece estar preocupada não somente com esse processo, mas principalmente com a valorização dos saberes e práticas culturais comunitárias e com a possibilidade de colocar estes saberes em diálogo no intuito de promover uma melhor qualidade de vida da população da comunidade. (NASCIMENTO, 2014, f. 212).

Em decorrência, a questão da (des)colonialidade, com tensões e contradições, pode ser identificada no sentido de a história não estar mais sendo escrita e imposta como única versão existente da realidade, da visão eurocêntrica, já que,

O paradigma decolonial luta para fomentar a divulgação de outra interpretação que põe sobre o tapete uma visão silenciada dos acontecimentos e também mostra os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira (e única) interpretação destes mesmos fatos. (MIGNOLO, 2007, p. 57, tradução nossa).¹⁷

Sendo assim, a questão histórica é um dos limites, da visão ocidental, que se impõem a partir da sociedade hegemônica. Como afirma Mignolo (2007), quando se fala em *descobrimento*, por exemplo, temos apenas a perspectiva da Europa, isto é, a interpretação desta frente aos acontecimentos relacionados à modernidade eurocêntrica e que se engendram ao colonialismo e, posteriormente, a colonialidade. De acordo com Moretti e Adams (2011, p. 449, grifo da autora e do autor), “Trata-se de um colonialismo de violência em que aquela civilização moderna se julga superior, o que lhe autoriza a *desenvolver os mais primitivos e bárbaros* e a impor processos educativos que assumem a Europa como referência”. Nessa perspectiva, quando as escolas indígenas diferenciadas constroem uma visão histórica a partir de seus próprios povos, de seus antepassados, podemos pensar em traços de descolonialidade, como na pesquisa realizada por Orço (2012, f. 162):

¹⁷ “El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos”.

[...] a disciplina de História tem por objetivo levar ao conhecimento do educando a importância da História para os povos indígenas, pois a mesma está presente em toda a vida social e cultural, sendo uma dinâmica constante no processo de ensino-aprendizagem, o que deve concorrer não somente para a valorização e revitalização da cultura Kaingang, assim como para o intercâmbio do conhecimento próprio a outras culturas.

Desta forma, podemos observar que também se reforça a ideia de que as próprias comunidades indígenas reafirmem a sua autonomia em construir seus currículos e o seu fazer escolar. As questões mencionadas, já apontam para um fazer descolonial, mas, sempre levando em consideração que este está em constante tensão com a colonialidade.

Na pesquisa realizada por Oliveira, este ressalta a importância da legislação no que se refere à garantia por uma escola indígena diferenciada construída por e para os indígenas.

Seguindo as garantias legislativas, os povos indígenas participarão ativamente nas decisões referentes ao currículo, sendo observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Ao mesmo tempo em que possam ter a autonomia de decidir a vida escolar e os saberes específicos que serão vivenciados, os povos indígenas estarão também vivenciando os saberes da sociedade envolvente, a partir de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, e inseridos na organização escolar nacional. A flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, também está assegurada, mantido o total de horas anuais obrigatórias; para citar algumas conquistas. (OLIVEIRA, 2012, f. 130).

A partir da legislação, os povos indígenas também têm garantias de fazer a sua escola indígena e diferenciada. As leis, geralmente são verticais, pois acabam sendo medidas do poder público que são implementadas sem a participação da sociedade envolvida. No entanto, algumas dessas legislações, como a que citamos acima, são flexíveis e, quando realmente respeitadas, podem garantir autonomia às comunidades indígenas e à construção de suas escolas. O que também podemos observar na pesquisa de Espar (2014, f. 71):

Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), o currículo indígena organiza e direciona as experiências educativas de professores e alunos num determinado período de tempo, podendo sofrer mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na própria comunidade, garantindo também a diversidade individual dentro da mesma escola.

Quando não há imposição às escolas indígenas diferenciadas para que sigam o mesmo modelo das escolas não indígenas, as comunidades se tornam

verdadeiras protagonistas na construção de suas próprias escolas. Uma das questões importantes, que tornam as escolas indígenas diferenciadas das não indígenas é o tempo escolar, nesse sentido,

O quesito ‘tempo escolar’ confere um ar diferenciado à escola da aldeia Juçaral, pois, diferente de uma escola convencional em que há geralmente tempos rigidamente estabelecidos, com o uso de sinalização sonora para demarcar esse tempo, na aldeia não há uma preocupação rígida em relação ao cumprimento do tempo, embora haja um horário de aulas como parâmetro a ser seguido. São, geralmente, os professores que conduzem entre si o horário de iniciar e terminar as aulas, ou de troca entre turmas. (SÁ, 2014, p. 182).

São essas percepções, que podem por vezes parecer *pequenas*, que fazem com o que as escolas indígenas diferenciadas sejam construídas com aspectos que remetem à descolonialidade, já que não há imposição, inclusive de tempo, pois as culturas dos povos indígenas têm um tempo diferente do tempo vivido pela sociedade ocidental. E o respeito, a essa temporalidade distinta, que é tão diferente do vivido pela sociedade hegemônica, indica traços de um fazer descolonial, que respeita a forma de vida desses povos. Os materiais específicos utilizados nas escolas de certas comunidades também indicam a presença de elementos descoloniais, como podemos observar na pesquisa de Rodrigues (2014, f. 79), com a comunidade Pankararu:

O material didático utilizado no cotidiano da sala de aula é elaborado e produzido a partir dos encontros realizados em pequenos grupos no decorrer das atividades escolares, como também das orientações dos coordenadores, nas conversas entre colegas, na elaboração do planejamento e na execução de projetos didáticos [...] A concepção pautada na valorização da identidade étnica na educação escolar Pankararu, numa perspectiva de valorização da cultura, é construída, principalmente, no cotidiano da escola, na confecção de material, no planejamento e na execução das atividades pedagógicas nos espaços escolares.

Assim sendo, são conjuntos de construções que acabam fazendo da educação escolar indígena um espaço de resistência e luta. Nesse sentido, Walsh (2013, p. 29, tradução nossa), afirma: “As pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam com a insurgência, cimarronaje¹⁸, a afirmação, a re-existência e a re-humanização”¹⁹. Desse modo, a

¹⁸ Não encontramos tradução para este termo. Porém, dentro do contexto se insere como uma forma de luta e resistência contra a escravidão e outras formas de discriminação. “Cimarronaje ou cabildo designa as formas de resistência contra a escravidão e a dominação. Originariamente eram associações de pessoas procedentes de um mesmo lugar na África e que compartilhavam uma história similar (Cimarrones y Cimarronajes).” (CIMARRONES...[2003]).

educação escolar indígena diferenciada, propõe-se a não ser *reprodução* da instituição ocidental, pois a partir das diversas comunidades indígenas, que reivindicam a escola em suas comunidades, em seu viver, esta acaba sendo (re)construída de outra forma, e sendo símbolo de resistência. Como afirma, em sua pesquisa, Vieira (2006, f. 135):

A escola tem que seguir as suas orientações para que seja do Jeito Guarani, a cara Guarani, o ensino Guarani e não uma escola igual à do não-indígena. Mesmo sendo uma instituição que não fazia parte das suas vidas, ela foi introduzida por uma necessidade, mas tem que estar adaptada a sua organização social, e um estar a seu serviço.

Vieira, com base na comunidade pesquisada, conclui que é de extrema importância o fato de as comunidades construírem uma escola do seu jeito, seja Guarani, no caso da pesquisa de Vieira. O mesmo poderia ser referido para qualquer outra etnia.

3.3.2 Tensões entre os Saberes Indígenas e a reprodução da colonialidade pela lógica das culturas eurocêntricas

Outra questão relevante que aparece nas pesquisas refere-se à espiritualidade, que se faz presente em grande parte das culturas indígenas. No ambiente escolar, esta se torna visível quando a escola se expande para outros espaços que não somente a sala de aula.

[...] nos momentos de ouvir os mitos e a importância da floresta na cultura tradicional, parecia que os alunos sentiam a espiritualidade kaiowá e guarani no processo de aprendizagem, sentiam os ventos, o silêncio, as vozes dos professores proferidas na língua Guarani, e o espaço se tornava um ambiente de ensino e aprendizagem. Como não era o espaço rígido da escola, a atenção dos alunos era total, porque os assuntos que faziam parte do seu contexto eram considerados como algo de valor, a oralidade se tornava clara na língua Guarani. (BENITES, 2014, f. 118).

A espiritualidade é intrínseca às vivências dos povos indígenas, não apenas em alguns momentos da vida, mas em sua integralidade. Esta relação, com a espiritualidade, também se faz muito presente a partir da relação com os indivíduos mais velhos das comunidades, a relação com os mestres tradicionais e lideranças espirituais. Que acabam fazendo parte da vivência nas escolas, como na pesquisa de Macedo (2015, f. 67):

¹⁹ “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”.

De acordo com a Proposta Pedagógica, a disciplina Contação de História e Produção Textual, visa a integrar narrativas locais às narrativas universais. Para tanto, convidam-se os indígenas mais velhos da aldeia a repassarem seus saberes por meio da contação de histórias e de mitos aos alunos. Fortalecendo, dessa forma, o caráter oral da comunidade e, de certo modo, registrando essas narrativas por meio da produção textual dos alunos. Na aldeia Manoel Alves, essa prática ocorre com frequência na Escola 19 de Abril. Os professores, ora convidam um dos velhos da comunidade para participar de uma aula, ora passam atividades em que os alunos devam ir até a casa dos velhos para escutá-los. Depois os alunos escrevem o que ouviram, passando as narrativas orais para a modalidade escrita da língua materna.

A Memória coletiva, que se constitui a partir das lideranças mais velhas das comunidades é “[...] neste sentido, [...] a que articula a continuidade de uma aposta decolonial, a que se pode entender como este viver de luz e liberdade em meio às trevas”. (WALSH, 2013, p. 26, tradução nossa).²⁰ Durante muito tempo e, ainda hoje, esses saberes foram e são desvalorizados pela sociedade hegemônica: portanto, quando valorizados, podemos destacá-los como símbolo de resistência.

No entanto, a construção das escolas indígenas diferenciadas, não ocorre sem conflitos e sem grandes adversidades, já que, os povos indígenas, durante muito tempo foram oprimidos e subjugados a um modelo de escola e de educação europeus trazidos e impostos pelos colonizadores. Na pesquisa de Benites, o autor destaca algumas dessas questões.

A desconstrução da escola com currículo tecnicista e a construção de um novo currículo baseado nos valores tradicionais kaiowá e guarani foi um grande processo, mas ocorreu, simultaneamente, na subjetividade dos Kaiowá e Guarani da Reserva Indígena Te'yikue. O protagonismo indígena é baseado nestes dois eventos que ocorrem no interior dos sujeitos indígenas, porque vivenciam uma grande ruptura - a morte da corrente que produziu estes sujeitos a partir do modelo escolar anterior alienígena e o nascimento de um novo sujeito a partir da nova proposta curricular de educação escolar própria, ou seja, kaiowá e guarani. (BENITES, 2014, f. 92).

Na dissertação de Benites, é possível observarmos a partir das comunidades kaiowá e guarani a dificuldade e ao mesmo tempo a superação em se construir uma escola indígena diferenciada protagonizada pela própria comunidade. Nessa perspectiva, uma das dificuldades apontadas também na pesquisa de Benites, como em outros trabalhos analisados, foi a que se articula com a formação dos professores e professoras.

²⁰ “[...] en este sentido, [...] la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas”.

A luta pela construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'ýikue possibilitou a percepção do sonho kaiowá e guarani, mas era necessário, primeiramente, desconstruir o modelo de escola impregnada pela mentalidade colonialista e mecanicista do próprio professor indígena, porque também passou por esta escola, sendo que suas verdades e subjetividades foram construídas neste processo. (BENITES, 2014, f. 126).

Muitas vezes, a dificuldade não engloba apenas os professores e professoras não indígenas, mas os e as docentes de origem indígena, que foram formados a partir de escolas indígenas construídas pela sociedade hegemônica, antes da conquista cunhada na Constituição Federal de 1988, ou até mesmo quando formados por escolas não indígenas. Benites, ainda ressalta que,

Este processo de formação específica de professores indígenas é muito importante quando possibilita a retomada dos valores tradicionais, tendo em vista que somos resultado de um processo escolar que, historicamente, tornou as verdades como únicas e absolutas. (BENITES, 2014, f. 62).

Nessa perspectiva, a transformação descolonial, a partir do diálogo entre os saberes indígenas e ocidentais, só poderá se desenvolver quando se deixar de impor uma visão como única, ou seja, a visão hegemônica, e se dialogar com outros saberes. (MIGNOLO, 2007), como os saberes indígenas. Entretanto, nas pesquisas analisadas percebemos que esse diálogo é extremamente difícil de acontecer, como podemos observar na pesquisa de Marcilino (2014, f. 158):

Os educadores, em suas propostas de trabalho em sala de aula, precisam compreender que a escola indígena é diferenciada e tem respaldo legal para trabalhar aspectos relacionados à sua cultura e especificidades. Na avaliação do cacique de Boa Esperança, Wera Kwaray a escola guarani ainda tem dificuldades de ser específica e diferenciada, pois está submetida às proposições do sistema educacional.

Nesse cenário, o sistema educacional vigente, mesmo que existam legislações específicas para as escolas indígenas, ainda tem controle sobre as escolas e tende a determinar uma única forma de educar. E mesmo quando os educadores e educadoras são de origem indígena e têm uma prática diferenciada, ainda encontram desafios, por estarem dentro do sistema educacional maior, como se mostra na pesquisa de Benites (2014, f. 26):

Mesmo com grande esforço dos professores indígenas de fazer o 'diferente' na sua prática pedagógica, ela sempre está dentro do sistema do currículo tradicional de educação colonizadora e homogeneizadora. Parece que a necessidade de responder às demandas externas ainda orienta a prática da educação escolar indígena, em uma visão monocultural.

Na pesquisa de Benites essas questões relacionadas à institucionalização escolar se mostram evidentes e reforçam aspectos coloniais que se impõe no fazer das escolas indígenas. Nessa perspectiva, o poder hegemônico se faz presente enraizado nas estruturas da sociedade e “[...] denota a estrutura lógica do domínio colonial [...]”. (MIGNOLO, 2007, p. 33).²¹ Na pesquisa de Sá, por exemplo, podemos observar essas imposições de diferentes formas, em diversos contextos, como no calendário.

Na organização das atividades escolares não foi identificado um calendário específico. Elas acompanham o calendário estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação, do Estado do Maranhão (SECAD/MA), embora sempre parem por ocasião de suas manifestações culturais, como exemplo, na cantoria de apresentação da menina moça ou no período em que comemoram suas festas tradicionais, geralmente no mês de Setembro. Também incluem datas comemorativas do calendário convencional, como dia das mães, dos pais, natal, afirmou o diretor; realizam gincanas no fim de cada semestre [...]. (SÁ, 2014, f. 181-182).

Apesar de estarem inclusas as comemorações específicas da comunidade nos calendários, ainda assim, são impostas algumas datas a serem comemoradas, mesmo que estas, talvez, não façam tanto sentido para comunidades originárias. A imposição do calendário escolar e datas comemorativas também se faz presente na pesquisa de Pereira (2010, f. 61):

O ano letivo é dividido em dois semestres com recesso no mês de julho. A escola cumpre o calendário das datas comemorativas, como por exemplo, dia das mães, dia do professor, semana da pátria, dia do índio, festas juninas, conforme determinação da Secretaria Municipal. O dia do índio e as festas juninas são programados e comemorados de forma semelhante ao período de atuação direta dos salesianos na educação escolar: como lembranças de um passado remoto, de uma cultura morta, isto é, como se a identidade indígena estivesse distante dos professores, dos alunos, da escola.

As imposições realizadas a partir de diferentes frentes ressalta a concepção colonial e reforça a ideia de que os grupos, que não estão inclusos na sociedade hegemônica, por não partilharem dos mesmos costumes são considerados *atrasados*. Ou seja, lhes são impostas formas de ser e viver (como, por exemplo, as datas que devem celebrar; o currículo que devem seguir), para que possam estar *inclusos* na estrutura da sociedade dominada pelos descendentes europeus, mas esta não está disposta a dialogar com os conhecimentos e vivências desses povos.

²¹ “[...] denota la estructura lógica del dominio colonial [...]”.

Mignolo (2007, p. 32, tradução nossa),²² ao se referir à decolonialidade, afirma que esta “[...] consiste em revelar a lógica encoberta que impõe o controle; a dominação e a exploração, uma lógica oculta por trás do discurso da salvação, do progresso, da modernização e do bem comum.” Ou seja, por trás das diferentes imposições que a sociedade hegemônica estabelece está o discurso de que é para o progresso da humanidade, para o bem de todos e acabam relegando os saberes e culturas indígenas à inferioridade pelo fato de viverem a vida a partir de outra lógica.

Além das questões já mencionadas, há ainda outras situações que reforçam o fazer colonial, como a imposição do tempo da sociedade ocidental.

A escola é vinculada a um sistema educacional que se fundamenta na estipulação de tempo, de prazos. O ano letivo é o tempo que o aluno tem para aprender determinadas coisas. O professor tem prazos para concluir relatórios, preencher diários. E de certo modo esse sistema escolar impõe ao aluno e ao professor indígena essa dinâmica, muitas vezes não compreendida e assim ignorada pelo aluno que possui uma outra concepção de tempo. (MACEDO, 2015, f. 89-90).

Nesse sentido, os currículos construídos de acordo com a legislação e, conseqüentemente, com viés colonialista, reforçam a concepção de que o *tempo correto*, por exemplo, é o estabelecido por lei e vivido pela sociedade hegemônica. Sendo assim, existem limites na autonomia para determinadas comunidades indígenas fazerem o *seu tempo* escolar, diferente de outras comunidades que já tem essa autonomia. Muitas vezes, por mais que a Constituição e outras legislações sejam flexíveis, algumas leis municipais e estaduais se tornam extremamente inflexíveis nesse e em outros aspectos.

Na pesquisa de Macedo, também se destacam outros aspectos que acabam endurecendo o fazer indígena nos espaços escolares e evidenciam traços do pensamento colonial.

Outra situação que revela um descompasso entre a escola e a comunidade Krahô é a concepção de espaço que cada um tem. Observamos que a escola apresenta a concepção do processo de ensino e aprendizagem situado em um espaço fechado, reservado, como a sala de aula, com normas a serem cumpridas nesse ambiente em que só é permitida a entrada de alunos, salvo as exceções. Essa visão não condiz com o universo Krahô, pois, para estes, a atividade de ensinar ou aprender se dá em espaços distintos, e a sala de aula é só mais um desses espaços. Presenciamos, por exemplo, crianças que não eram alunos brincando na janela da sala de aula, no momento que estava tendo aula; mãe de aluna que entrou para deixar uma criança de colo com a filha que estava

²² “[...] consiste en develar la lógica encubierta que impone el control; la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.

estudando; um senhor que entrou para pegar uma cadeira. Ações realizadas com naturalidade pelos Krahô, mas repreendidas pela escola, pelos professores não indígenas, representantes do pensamento ocidental. (MACEDO, 2015, f. 94).

Nessa perspectiva, em relação à concepção de espaço, que é diferente na cultura dos povos originários e na sociedade ocidental, persiste a tendência à imposição do pensamento ocidental, como revela Macedo. Sendo assim, podemos observar que não apenas a legislação cumpre o papel de manter a estrutura ocidental, mas, muitas vezes, os próprios professores e professoras não indígenas são representantes desse controle, para que as estruturas continuem rígidas e inflexíveis. Consequentemente, no processo (des)colonial já referido, esta inflexão acaba se refletindo nos currículos de muitas escolas, como na escola pesquisada por Marcilino (2014, f. 168):

Na discussão com os educadores, o currículo e a proposta pedagógica das escolas indígenas também foram apontados como objetos de revisão. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula não é feita de acordo com a realidade das aldeias, mas sim para seguir o currículo oficial para as escolas do município. Reverter essa situação é um dos grandes desafios da educação escolar indígena de Aracruz/ES. Existe um esforço da escola em tornar esse currículo cada vez mais próximo com a realidade, como é o caso dos projetos escolares, das aulas de Língua Tupi, dentre outros.

Mesmo assim, identificamos movimentos de resistência, como Marcilino ressalta. Nessa referida escola, o esforço em aproximar esse currículo da realidade da comunidade, aponta alguns projetos que estão sendo realizados com práticas curriculares que indicam caminhos descoloniais. No que concerne ao currículo se adequar às necessidades da comunidade, outra dificuldade encontrada foi a que se relaciona com a hierarquização de saberes que prevalece nos currículos, como podemos observar na pesquisa de Nascimento (2014, f. 233):

No que diz respeito ao diálogo de saberes, percebemos que este tem sido a grande dificuldade dos professores, haja vista, que os conhecimentos ainda são vistos de forma hierarquizada pelo currículo oficial da escola. Dessa forma, a escola ainda parece considerar os conhecimentos advindos dos livros didáticos com um maior valor que o conhecimento prático do dia-a-dia da comunidade. Tal situação, ainda reproduz uma lógica colonialista da superioridade ocidental e do etnocentrismo, já que foi esta visão que produziu e continua a produzir essa hierarquização dos saberes.

A colonialidade está intrinsecamente presente nesses currículos, reforçando a ideia de que os saberes ocidentais têm validade e são as únicas verdades a caminho do progresso, enquanto os saberes indígenas são considerados inferiores,

por isso, dispensáveis. Ou seja, é negada racionalidade a formas de conhecimentos que não estejam dentro dos padrões epistêmicos eurocêntricos. (MIGNOLO, 2006). Conseqüentemente, podemos observar essa questão nos materiais disponíveis nessa escola pesquisada por Faustino (2006, f. 274) e que pode ser a realidade de muitas outras.

Nesta escola não existem materiais específicos em Kaingang em quantidade adequada à professora e alunos. O material que tem o maior número de exemplares disponíveis é o dicionário, os evangelhos e o Novo Testamento traduzido pelo SIL. Os textos trabalhados pela professora indígena em sala de aula são traduções feitas por ela de textos em português, discutidos e selecionados em reuniões de planejamento. Os demais professores utilizam vários livros e coleções didáticas, apostilas e livros de literatura distribuídos pelo Estado.

Percebemos que inclusive os materiais utilizados são completamente descontextualizados da comunidade. No tensionamento (des)colonial, conhecimentos hegemônicos prevalecem na escola indígena, não permitindo diálogo de saberes e diálogo com a comunidade, reforçando a colonialidade. Sendo assim, muitas vezes a própria comunidade acaba incorporando essa lógica e acredita que o saber ocidental que se impõe é superior aos saberes de sua cultura, caracterizando a colonialidade intrínseca nesse processo que se identifica pelo fato de essas comunidades considerarem seus conhecimentos inferiores, em comparação com os conhecimentos da sociedade hegemônica. (STRECK; ADAMS, 2014). É o que podemos observar na pesquisa de Sá (2014, f. 199):

Em uma das reuniões na escola que presenciei, uma das questões debatida foi justamente o excesso de alunos na sala da professora Karaiw. Como se vê, permanece a mentalidade colonialista entre os pais de que o saber científico, o saber do branco é o melhor para seus filhos. Além do que alguns pais acabam não matriculando os filhos na escola da aldeia, para matriculá-los na escola do povoado Campo Formoso.

A colonialidade do conhecimento, como mencionada, está intrinsecamente relacionado nessa situação, em que o saber eurocêntrico, imposto, desde o período de colonização, como superior, continua ocupando esse lugar através da reprodução da colonialidade. E o que chama atenção é que essa concepção se reforça, inclusive, quando a escola conta majoritariamente com professores e professoras indígenas. Na pesquisa de Benites (2014, f. 26), podemos perceber claramente essa contradição, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

No processo de construção de uma escola própria, mesmo com a inserção sistemática de professores indígenas e com a participação da comunidade

direcionando a trajetória escolar, sinto que a presença indígena ainda está à margem deste processo. Isso não é porque o poder nestes espaços específicos não foi conquistado: a presença dos professores indígenas é bem evidente na gestão, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas atividades curriculares, como as aulas de arte e de língua Guarani, e nos projetos extracurriculares, como no viveiro de mudas, na unidade experimental e nas práticas culturais. Mas nos espaços de ciências (da natureza), matemáticas e ciências humanas, nos anos finais do ensino fundamental, a presença não indígena é muito visível: mesmo quando um professor kaiowá ou guarani ocupa estes espaços, ele atua exatamente como um não indígena.

Mesmo que o aspecto de colonialidade se faça enraizado em muitas escolas, sendo que, muitas vezes é respaldado por leis, há ainda a luta dentro de algumas comunidades, para que realmente se faça um diálogo entre os saberes ocidentais e indígenas nesses espaços. Ainda na pesquisa de Benites (2014, f. 74), podemos observar esse movimento.

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades.

Ou seja, o movimento dialético da colonialidade e descolonialidade se faz fortemente presente. Apesar da legislação, os currículos escolares e muitas vezes os professores, professoras e membros da comunidade acabam reforçando o pensamento hegemônico, pois estão dentro da lógica de colonialidade e, conseqüentemente, negam os saberes indígenas e seu diálogo com o conhecimento ocidental dentro das escolas indígenas.

No movimento contraditório que buscamos mostrar nas pesquisas analisadas podemos observar movimentos que estão na contramão, isto é, acabam corroborando aspectos de descolonialidade mesmo dentro desses contextos de escolas diferenciadas. Contudo, o desafio para além do que a lei garante, está em avançar efetivamente na consolidação dessa escola. Como afirma Macedo (2015, f. 89), em seu trabalho, “Somente uma escola fundamentada nos princípios indígenas e não nos princípios ocidentais poderá atender e compreender as especificidades indígenas”. Ocorre que as comunidades não têm, muitas vezes, a clareza e a unidade para protagonizar as suas escolas diferenciadas, pois a desestruturação social e ética da sociedade hegemônica capitalista também está contagiando os

meios de vida dessas culturas. Ou seja, essas comunidades não são uma ilha, mesmo que estejam mais distantes dos grandes centros urbanos. Não haverá uma comunidade totalmente harmoniosa e nem um protagonismo linear; o que existe são possibilidades de ir constituindo comunidades escolares dos povos indígenas, de diferentes etnias, a partir das especificidades de cada povo pela mediação dialógica que cada comunidade consegue estabelecer com os conhecimentos da sociedade hegemônica, sem, contudo, desvalorizar os conhecimentos tradicionais das lideranças de cada comunidade. Eis o tensionamento dos caminhos descoloniais na perspectiva da interculturalidade crítica.

4 A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA E SUA RELAÇÃO COM A INTERCULTURALIDADE E A (DES)COLONIALIDADE: REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS

Na análise realizada podemos destacar aspectos que relacionam a escola indígena diferenciada com as categorias de interculturalidade crítica e descolonialidade. Nessa perspectiva, quanto mais as escolas indígenas são realmente construídas no sentido de destacar seus aspectos diferenciados ou relacionados à cultura do povo que a constrói, mais elas apresentam aspectos que permitem relacioná-la com a interculturalidade crítica e a descolonialidade. Já, quanto mais distantes das características que a identificam como diferenciada, mais aspectos relacionados à interculturalidade funcional e a colonialidade ficam evidentes.

No que se refere à legislação, destacando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, por exemplo, alguns dos autores e autoras que o mencionam afirmam que este documento apesar de estabelecer alguns aspectos que identificam uma escola diferenciada, tem, por outro lado, flexibilidade no que se refere a destacar que o mais importante no fazer dessas escolas é o protagonismo das comunidades indígenas. Essa flexibilidade, com o consequente protagonismo das comunidades, acarreta que são as próprias pessoas que sofrem com a subalternização, que lhes é imposta que passam a construir processos e projetos próprios. (WALSH, 2009); nesse caso, a construção de suas escolas, de acordo com sua etnia e suas demandas.

Ainda na perspectiva do protagonismo indígena para a construção das escolas diferenciadas, também podemos evidenciar que os aspectos referentes à (des)colonialidade se destacam. Como já observamos, a perspectiva descolonial e da interculturalidade crítica não consiste em desfazer ou reverter os aspectos coloniais que ainda perduram na sociedade como se fosse possível negá-los ou ignorá-los. (MORETTI; ADAMS, 2017). Mas o que se propõe é estimular a construção de conhecimentos, nessas escolas, que não valorizem apenas o conhecimento hegemônico como única verdade. Nesse caminho, as escolas juntamente com as comunidades assumem com autonomia a construção de seus currículos e dos materiais, dialogando tanto com os saberes do mundo ocidental, como com os de sua cultura, valorizando seus saberes ancestrais.

No que se refere às legislações municipais e estaduais, grande parte das vezes, ocorre a reprodução de algumas imposições das instâncias nacionais com aspectos inerentes à estrutura dessa sociedade. Portanto, apesar de reconhecer a diversidade cultural e o respeito a essa diversidade, ainda assim, tende a prevalecer a lógica da interculturalidade funcional na qual o estado brasileiro concede benesses que podem resultar em reprodução das estratégias de dominação com o objetivo de controlar possíveis conflitos étnicos ou para conservar a estabilidade social. (WALSH, 2009). Essas questões ficaram bem evidentes nos trabalhos analisados. Por exemplo, apesar de reconhecer que as escolas diferenciadas são necessárias, as legislações - bem como demais instituições da sociedade ocidental - exercem determinações sobre o modo de ser dessas escolas, limitando a sua autonomia de caminhar na perspectiva descolonial. Isso pode ser verificado quando as escolas são obrigadas a cumprir e aplicar currículos rígidos, sem possibilidade de flexibilidade e diálogo com a comunidade, ou quando esta gostaria de ver na escola uma relação mais respeitosa com o tempo e espaço que constituem a base do seu modo cultural e econômico de existir.

Além disso, a imposição de conhecimentos ocidentais se dá sutilmente quando se reforça que os saberes da comunidade envolvente não são relevantes para serem incorporados à escola. Quando os conhecimentos tradicionais dos povos originários são relegados como inferiores - esse sentimento de inferioridade é denominado por Mignolo (2007), como ferida colonial - estamos diante de processos de colonialidade. Dessa forma, muitas vezes, a comunidade acaba interiorizando esse sentimento, o que acarreta em supervalorização dos conhecimentos científicos ocidentais em detrimento a incorporação de elementos de sua cultura e da sua vivência na afirmação da vida comunitária que inclui também a escola.

Por outro lado, em meio a esse processo contraditório, os estudos analisados apresentam sinais evidentes de resistência e luta das comunidades. Foram reconhecidos movimentos que trouxeram para dentro do ambiente escolar os valores e conhecimentos tradicionais. As escolas diferenciadas juntamente com as comunidades indígenas exercitam diversas maneiras de resistência.

Algumas das formas de fazer da escola um espaço diferenciado e que respeite as culturas indígenas é, por exemplo, o fato de constituir outros espaços, além da sala de aula, para desenvolver a aprendizagem. Ultrapassar as fronteiras da sala de aula é imprescindível para a formação integral das crianças indígenas, já

que, esses povos carregam em sua forma de ser e viver a educação de forma integral. Ou seja, lutaram e conquistaram a escola diferenciada, porém, ainda consideram que o conhecimento está para além dessa instituição. Nesse sentido, o papel da escola diferenciada está em dialogar com os conhecimentos ancestrais de seus povos e com os da sociedade ocidental.

Segundo Menezes e Bergamaschi (2015), tem que se reconhecer o poder que a escola tem de delimitar tempos, espaços e de impor os conhecimentos ocidentais como verdades absolutas, ou seja, de homogeneizar. Desse modo, quando as comunidades indígenas, bem como, as escolas diferenciadas se unem para construir esses outros espaços e tempos de educar, essas ações são símbolo de resistência e, conseqüentemente de um fazer descolonial. Sobre a questão do tempo, é possível observarmos em algumas das pesquisas realizadas, que muitos docentes, em grande parte de origem indígena, não estabelecem um *período* de aula. Logo, alguns estudantes vão chegando para as aulas assim que veem a aproximação dos professores e professoras. E, posteriormente, no decorrer da aula, vão se dispersando aos poucos.

Outra questão de extrema relevância no processo de resistência é a preservação do saber ancestral, o qual está intrinsecamente relacionado com o respeito aos conhecimentos dos membros mais velhos das comunidades. De acordo com Menezes e Bergamaschi (2015), em seus estudos com o povo Guarani, as autoras afirmam que o respeito à educação tradicional é vital. Além disso, ressaltam o respeito às pessoas mais velhas, não só a elas, mas a todas as pessoas, em sua individualidade.

No primeiro capítulo deste trabalho, antes de apresentar os objetivos e a justificativa, contextualizamos, brevemente, o processo histórico de educação dos povos originários. Além disso, também caracterizamos a educação Guarani, a partir de Schaden. Posteriormente, ressaltamos alguns períodos históricos, desde o período colonial até a Constituição Federal de 1988. O objetivo desta contextualização foi o de situar como se deu esse processo de imposição da instituição escolar. Ou seja, como os acontecimentos históricos contribuíram para que se impusesse aos povos originários do Brasil essa forma de educar. Além disso, destacamos a conquista, após muitas manifestações, de legislações que deram abertura para o protagonismo dos povos indígenas na construção de escolas diferenciadas.

Em seguida, apresentamos o capítulo de metodologia e seleção de materiais. Neste, destacamos a metodologia utilizada, bem como, realizamos a descrição do processo de seleção dos materiais. Além de, descrever um pouco sobre cada um dos trabalhos selecionados e o porquê de serem estes os escolhidos para compor a análise desta pesquisa. Procuramos detalhar o processo de análise das dissertações e teses, ou seja, a maneira como foram realizados os fichamentos, a fim de explicitar como foram elaboradas as perguntas para análise interna e de que modo foram selecionados os materiais que compuseram a análise. Por fim, neste capítulo, apresentamos brevemente o referencial teórico das categorias de análise interculturalidade e (des)colonialidade.

No capítulo da análise fizemos uma divisão em três subcapítulos. Inicialmente descrevemos o que é a escola indígena diferenciada. Abordamos tanto as questões teóricas, ou seja, destaques de autores e autoras que pesquisam o tema. Bem como, a partir das dissertações e teses, explicitamos o que os autores e autoras dos trabalhos selecionados destacaram no que se refere à educação escolar indígena diferenciada, tanto como foi analisada a partir da legislação, quanto pelos próprios indivíduos que constroem e fazem as escolas diferenciadas. No subcapítulo sobre interculturalidade, salientamos os aspectos das pesquisas selecionadas que, ora apontavam aspectos da interculturalidade funcional, ora apontavam aspectos da interculturalidade crítica, a partir das experiências pesquisadas. Na parte sobre (des)colonialidade realizamos o mesmo processo que foi efetuado no subcapítulo sobre interculturalidade, isto é, apontamos aspectos das pesquisas que sinalizavam para um fazer colonial, ou para um fazer descolonial. Sempre ressaltando que um aspecto não é antagônico ao outro, mas que estão intrinsecamente relacionados. Um não existe sem o outro.

Levando em consideração o curto espaço de tempo para o desenvolvimento de uma dissertação, é preciso destacar aspectos que podem ser aprofundados em futuros trabalhos. Destacamos em especial, nesta pesquisa, o ângulo relacionado à legislação, que sob a ótica de uma política pública deveria articular, em sua análise, o contexto de sua produção, o que diz efetivamente a legislação e como se dá a sua implementação nos diferentes espaços. Sendo assim, este trabalho, por não se tratar de pesquisa documental, não aprofundou os aspectos citados.

As pesquisas sobre educação escolar indígena diferenciada são de grande relevância para o campo acadêmico e para a sociedade, não só pelo fato de ser um

tema que começou a ser pesquisado há pouco tempo, mas também, no sentido de que a sociedade como um todo, ou seja, não apenas as comunidades indígenas, precisam pensar e estabelecer ações que culminem efetivamente em relações de interculturalidade crítica. Mesmo sem pretendermos dar respostas prontas, a perspectiva da interculturalidade crítica e da descolonialidade nos indicam para a necessidade de pensar juntos e juntas possibilidades para a construção de uma outra sociedade, desde os povos originários, com os povos originários.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, et al. (Org.). **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.
- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012
- ARANHA, María Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia, geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará**. 2012. 445 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/13006/Jos%C3%A9Ivamilson_Tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75. 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 03 out. 2016.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, dez. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CIMARRONES y cimarronajes. In: COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Atlas de Culturas Afrocolombianas**. Bogotá, enero 2003. p. 34-51. Disponível em: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/etnias/1604/articles-82835_archivo.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/12915/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Vit%C3%B3ria%20Teresa%20da%20Hora%20Espar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88422/275237.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Mercio Pereira. **Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MACEDO, Aurinete Silva. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na escola indígena** 19 de abril. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal de Tocantins, Araguaina, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/157/1/Aurinete%20Silva%20Macedo%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11.,

2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação escolar Tupinikim e Guarani**: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1104/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20Tupinikim%20e%20Guarani%20%3A%20experi%C3%Aancias%20de%20interculturalidade%20em%20aldeias%20de%20Aracruz%2C%20no%20Estado%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. **Caderno Cedes**, Dourados, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MENESES, Ana Luisa Teixeira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Améríndia**: a dança e a escola Guarani. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Mediações pedagógicas e (des)colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, Telmo; STRECK; Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (Org.). **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017. p. 195-207.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Belém, 2015. 370 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**: da normalização à prática cotidiana. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento. a educação escolar indígena e a educação intercultural**: implicações, desafios e perspectivas. 2012. 154p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São

Leopoldo, 2012. Disponível em: < http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/322/1/Oliveira_j_tm255revisado.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p. 761-781, jul-set. 2012.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação Intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/101037/313852.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PEREIRA, Elio Fonseca. **História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro –AM**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10795/1/Elio%20Fonseca%20Pereira.pdf>> . Acesso em: 18 jan. 2018.

POVOS Indígenas. [S.l.,2016?]. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>>. Acesso em: 22 set. 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Marua Paula (orgs.). Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

RIBEIRO, Berta Gleizar. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: organização escolar. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ROCHA, Marina. **Educação/catequização no Brasil colônia**: uma leitura de dois autos do padre José de Anchieta. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

RODRIGUES, Warná Vieira. **A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://www.btdt.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/10260/WARNA%20RODRIGUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: 18 jan. 2018.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral**. 2014. 231 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém,

2014. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=612>. Acesso: 18 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guaraní**. 3. ed. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

SILVA, Paulo Tássio Borges. **As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional pataxó na escola estadual indígena Kijetzawê Zabelê**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4814/1/PAULO_TASSIO_BORGES_SILVA.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2018.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o Canto e a Caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 291-307, maio/ago. 2008.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes**: revista de educação, dourados, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 4, p. 49-68, jul./dez. 2014.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. [S.l.], 2004. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. **Educação escola indígena: as vozes guarani sobre a escola na aldeia**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89100/228518.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anais Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**. La Paz: 2009. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación e Pedagogía**, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, maio/ago. 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Disponível em: <<http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine>>

%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ZIBECHI, Raul. **Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatórias**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2015.

APÊNDICE A - TRABALHOS SELECIONADOS

Dissertações e Teses selecionadas CAPES E BDTD				
Nº	Título - Autor/a - Ano	Instituição	Comunidade	Estado
1	Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena (Rosângela Célia Faustino, 2006).	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Kaingang e Guarani Nhandewa	Paraná
2	Educação escolar indígena: as vozes guarani sobre a escola na aldeia (Ismenia de Fátima Vieira, 2006).	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Guarani	Santa Catarina
4	História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro – AM (Elio Fonseca Pereira, 2010).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Tukano	Amazonas
5	Educação Intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang (Claudio Luiz Orço, 2012).	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Kaingang	Santa Catarina

6	A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu (Warna Vieira Rodrigues, 2012).	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pankararu	Pernambuco
7	Da negação ao reconhecimento. A educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas (Jasom de Oliveira, 2012).	Escola Superior de Teologia (EST)	Legislação	Legislação Federal
8	Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará (José Ivamilson Silva Barbalho, 2012).	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pankará	Pernambuco
9	Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural (Vitória Teresa da Hora Espar, 2014).	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Legislação	Pernambuco
10	Saberes Culturais Tentehar e Educação	Universidade do Estado do	Tentehar	Maranhão

	Escolar Indígena na Aldeia Juçaral (Maria José Ribeiro de Sá, 2014).	Pará (UEPA)		
11	Educação Escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo (Ozirlei Teresa Marcilino, 2014).	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Tupinikim e Guarani	Espírito Santo
12	As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional pataxó na escola estadual indígena Kijetzawê Zabelê (Paulo Tássio Borges da Silva, 2014).	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Pataxó	Bahia
13	Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normalização à prática cotidiana (Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, 2014).	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Macuxi, Wapixana e Ingarikó	Roraima
14	OGUATA PYAHU (uma nova caminhada) no	Dom Bosco	Kaiowá e Guarani	Mato Grosso do Sul

	<p>processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena TE'YIKUE (Eliel Benites, 2014).</p>			
15	<p>Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na escola indígena 19 de abril (Aurinete Silva Macedo, 2015).</p>	<p>Universidade Federal do Tocantins (UFT)</p>	Krahô	Tocantins

APÊNDICE B - FICHAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Identificação:				
Objetivos do trabalho				
Resultados do trabalho				
Minhas Perguntas				
Em que medida as comunidades indígenas aparecem como protagonistas na construção das escolas e dos currículos?	Quais as tensões entre a legislação e os movimentos de consolidação das Escolas Indígenas Diferenciadas?	Qual a relação que autoras e autores estabelecem entre as Escolas Indígenas Diferenciadas e a concepção de Interculturalidad e existente? c) de que maneira as autoras e autores trazem a interculturalidad e no estudo sobre as Escolas Indígenas Diferenciadas? d) Nas experiências analisadas, quais elementos	Quais os indícios existentes que, segundo as autoras e autores das pesquisas analisadas, permitem identificar características de (des)colonialidad e na legislação (diretrizes curriculares) e no currículo elaborado? Relação de construção dos currículos e das escolas indígenas diferenciadas com os conceitos de colonialidad e	Como se deu o início de construção da(s) escola(s)? É possível identificar as comunidades indígenas como protagonistas?

		permitted identify the presence of an intercultural and functional or critical?	decoloniality ?	
--	--	---	--------------------	--

APÊNDICE C - FICHAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

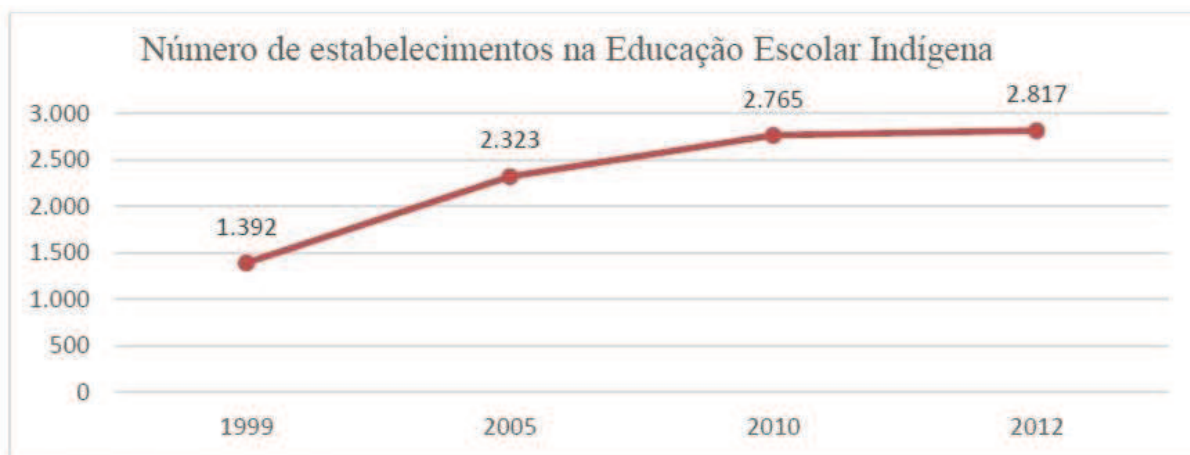
CATEGORIA DE ANÁLISE: INTERCULTURALIDADE	
<p>Dissertação 1: BENITES, Eliel. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue. Campo Grande, 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.</p>	
Citações	Comentários
<p>A luta iniciada pelos professores na construção da educação escolar indígena, a partir de 1997, com Silvio Paulo na liderança, não foi apenas na educação, mas também na aquisição de poder diante das forças externas e internas, estabelecidas durante muito tempo, a partir das práticas ditatoriais exercidas na aldeia com a implantação da política indigenista do século XX. Por isso, a construção da escola indígena é considerada como uma grande ruptura e marco da participação política de toda a comunidade. p. 47.</p>	<p>Principal</p> <p>A comunidade indígena é protagonista na luta pela escola na comunidade. Ou seja, é um movimento que parte dos próprios indígenas.</p>
<p>Este processo de formação específica de professores indígenas é muito importante quando possibilita a retomada dos valores tradicionais, tendo em vista que somos resultado de um processo escolar que, historicamente, tornou as verdades como únicas e absolutas. p. 62.</p>	<p>Também presente</p> <p>O fato histórico de subalternização dos saberes indígenas, em detrimento dos saberes eurocêntricos, reforçou durante séculos as desigualdades estruturais da sociedade.</p>
<p>Mas, como cerne deste currículo, é necessário fortalecer, primeiramente, os valores e conhecimentos tradicionais como parte da espiritualidade kaiowá e guarani, e esta, como elemento que possibilita o diálogo e a negociação com outros mundos, reconstituir a trajetória e os</p>	<p>Principal</p> <p>O diálogo e negociação com outros mundos. Reconhece a existência das diferentes culturas. Na escola é valorizada e fortalecida a</p>

objetivos mais amplos do povo kaiowá e guarani. p. 74	cultura daquele povo.
Constituiu-se então, um trabalho integrado das instituições com a participação da comunidade indígena, no processo de discussão da construção do currículo da educação escolar indígena. Iniciaram-se discussões intensas entre os anos de 1997 e 1998, por região da aldeia, tais como Saverá, Ivu, Mbokaja, Missão e Ñandejára, coordenado pelas lideranças com assessoria dos parceiros. Os parceiros ou assessores, como eram chamados, ouviam e provocavam a comunidade, faziam questionamentos que nos levavam a pensar sobre a realidade e os valores tradicionais. p. 80	Principal As lideranças indígenas foram em busca da Universidade e outros setores para encontrar parcerias na construção da escola
Com a participação assídua da comunidade nas reuniões, houve uma grande mudança na sua dinâmica interna, porque se tornou uma vivência contínua ouvir os “outros”, que eram os mais velhos, as mães, os pais e as pessoas que sempre viviam no anonimato. Mas quando começaram a participar das discussões, foram redescobrimo as suas próprias identidades. A aldeia começou a se redescobrir, porque muitas demandas saíam destas discussões e redescobertas. p. 81	Principal As demandas do povo, tanto referente à comunidade em geral, quanto da escola indígena partiam deles mesmos, através de seu protagonismo nessas discussões.
Antes, a comunidade sempre ouvia as autoridades falarem sobre a sua própria demanda, ou melhor, não sabiam o que queriam, porque só recebiam, mas quando se iniciou o processo de reflexão da sua tradicionalidade, começou a visualizar o que queria, a partir das suas lógicas. As gerações mais dependentes das agências externas, aquelas pessoas que conviveram mais com as instituições assistencialistas, começaram a resistir a essa nova	Principal As demandas que antes eram realizadas de forma vertical, ou seja, das autoridades para a comunidade passaram a ser questionadas.

<p>postura da política na aldeia. O local dessas discussões era a escola, a partir da proposta de educação escolar indígena. p. 81.</p>	
<p>A mudança de postura dos pais em relação à educação escolar indígena ocorreu a partir do envolvimento assíduo nas discussões sobre a educação escolar indígena e, também, dos próprios projetos que foram sendo construídos desde aquele momento. Foi um processo de desconstrução de uma perspectiva de vida e de um modelo de pensamento, que anteriormente haviam sido adquiridos sobre a escola para seus filhos. Esse processo foi possível quando, aos poucos, os pais e mães foram assumindo responsabilidades, a partir de muitas reflexões sobre os seus valores tradicionais e a necessidade de voltarem a agir e pensar como comunidade. A escola foi sendo construída como espaço onde podem ser reforçados os conhecimentos tradicionais e a formulação de projeto de futuro. p. 82-83</p>	<p>Também presente</p> <p>Questionamentos sobre um pensamento estruturado já na sociedade e reflexões e buscas por outras formas de pensar que partem da própria realidade da comunidade.</p>
<p>A forma de atuação dos parceiros nas reuniões, nos momentos das reflexões e planejamentos, possibilitou que os próprios indígenas se sentissem protagonistas na formulação das propostas da educação escolar, quando responsabilizados pelos planos curriculares da escola, tendo em vista construir a escola com a “cara” indígena. Nesse sentido, era necessário retomar os conhecimentos tradicionais e, para isso, foram chamados os mestres tradicionais, para contar e partilhar os seus conhecimentos, em diversas reuniões na aldeia e na escola. p. 87</p>	<p>Também presente</p> <p>Os/as indígenas como protagonistas na construção do currículo da escola.</p>
<p>Aos poucos foi criado um clima de encantamento no</p>	<p>Também presente</p>

<p>processo de construção da educação escolar indígena, na Reserva Indígena Te'ýikue. As histórias antigas que os mais velhos traziam para o contexto da escola, e a perspectiva que havia na maneira como a escola estava sendo construída, a partir da prática do professor indígena juntamente com as experiências dos mais velhos, criavam um clima muito positivo nesta nova experiência. A escola, até aquele momento, era vista como instituição externa e ninguém participava dela. A mudança iniciou quando a própria comunidade tomou este espaço como parte de seu contexto. p.88.</p>	<p>Construção coletiva entre mestres tradicionais e professores/as indígenas.</p>
<p>Com os espaços alternativos construídos, como o viveiro de mudas, unidade experimental, práticas culturais na casa de reza, práticas de artesanato e outros momentos que exigem menos disciplinamento na escola, compreendemos que estas são formas de construir espaços menos reguladores, onde se pode praticar com mais tranquilidade a educação indígena na Reserva Te'ýikue. Neste processo, a escola foi se constituindo como ponto de partida para todos os projetos, sempre a partir das reflexões dos professores, lideranças e comunidade. p. 128</p>	<p>Principal Práticas para além da língua.</p>
<p>No processo de construção de uma escola própria, mesmo com a inserção sistemática de professores indígenas e com a participação da comunidade direcionando a trajetória escolar, sinto que a presença indígena ainda está à margem deste processo. Isso não é porque o poder nestes espaços específicos não foi conquistado: a presença dos professores indígenas é bem evidente na gestão, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas atividades curriculares, como as aulas de arte e de</p>	<p>Principal O saber hegemônico ainda permanece em lugar se superioridade, em detrimento do saber indígena.</p>

<p>Língua Guarani, e nos projetos extracurriculares, como no viveiro de mudas, na unidade experimental e nas práticas culturais. Mas nos espaços de ciências (da natureza), matemáticas e ciências humanas, nos anos finais do ensino fundamental, a presença não indígena é muito visível: mesmo quando um professor kaiowá ou guarani ocupa estes espaços, ele atua exatamente como um não indígena. p. 26</p>	
<p>Assim, resistir não é isolar-se ou distanciar-se, mas, a partir da identidade tradicional, é dialogar com outros saberes, constituir uma epistemologia onde possam tornar-se lógicos os diferentes saberes com suas características peculiares. p. 63</p>	<p>Principal Interculturalidade como relação entre as culturas. Como diálogo.</p>
<p>Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades. p. 74</p>	<p>Principal Relação entre saberes, através do diálogo entre ambos.</p>

ANEXO A - ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL

Fonte: MEC/Inep/DEED.