

O que pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam?

What do brazilian researches reveal about indigenous school education?

Anatália Daiane de Oliveira*

Marli Lúcia Tonatto Zibetti**

Resumo: O presente trabalho é um estudo do tipo estado do conhecimento, baseado em levantamento realizado em 2014, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre as temáticas escolarização e educação escolar indígena e tem como objetivo compreender como está configurado esse campo de pesquisa a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras. Entre os resultados obtidos, percebe-se que há poucos trabalhos na área de psicologia e que, apesar das dificuldades e contradições que a educação escolar indígena apresenta em diferentes contextos no âmbito nacional, os povos indígenas, ouvidos, atribuem um grande valor à escola, lutando pela implantação, manutenção e melhoria dessa instituição em suas aldeias, como elemento fundamental para o fortalecimento de suas identidades.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; escolarização indígena; levantamento; Pesquisas; Psicologia.

Abstract: This work is a study of the state of the art based on a survey carried out in 2014 with the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD) on the schooling and indigenous education thematic and aims to understand how this field of research is set up, from productions made in Postgraduate Programs in the Brazilian institutions. Among the results, it is realized that there are few studies in the psychology area and despite the difficulties and contradictions that the indigenous education has in different contexts at the national level, the indigenous people heard attach great value to school and they fight for the implementation, maintenance and improvement of this institution in their villages as a key element in strengthening their identities.

Key words: Schooling indigenous education; indigenous education; survey; research; psychology.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga e mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e do Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). E-mail: anataliadaiane@hotmail.com

** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Professora associada do Departamento de Psicologia da UNIR, atuando na graduação e no mestrado em Psicologia. Pesquisadora e líder do GAEPPE. E-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo do tipo estado do conhecimento, baseado em levantamento realizado em 2014, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre as temáticas escolarização e educação escolar indígena.

O artigo tem como objetivo compreender como está configurado esse campo de pesquisa a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil e, por isso, escolhemos a BDTD como base de dados para a busca, uma vez que se trata de um repositório que integra vários sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país em um único portal e que disponibiliza para os usuários e as usuárias um catálogo nacional dessas produções em texto integral (PORTAL BDTD, 2015).

Enquanto os estudos do tipo “estado da arte” são definidos como aqueles que “[...] abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), os estudos denominados “estado do conhecimento” buscam analisar as produções por meio de apenas um setor de publicações, nesse caso, as teses e dissertações. De acordo com Romanowski e Ens (2006), os levantamentos do tipo “estado do conhecimento” são importantes, pois possibilitam realizar um balanço, perceber a evolução das pesquisas na área e fazer um mapeamento do conhecimento já elaborado e das lacunas existentes dentro de uma temática.

Fizemos inicialmente uma busca, utilizando os indexadores educação escolar indígena e escolarização indígena, cruzando-os com o termo psicologia. Considerando nossos interesses de estudo e o número de trabalhos levantados, para refinar a busca, selecionamos aquelas que tinham como foco principal a escolarização, que ouviram indígenas nos processos de investigação e cujas análises foram realizadas a partir das áreas de conhecimento da psicologia e da educação, visto que esse levantamento foi efetuado como parte dos estudos realizados para a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Dessa forma, o presente trabalho assume relevância por sistematizar dados sobre a escolarização indígena a partir de pesquisas realizadas em todo o Brasil nas quais os próprios povos foram ouvidos, pronunciando-se sobre as formas como as escolas têm se materializado nas aldeias. Além disso, o levantamento aponta a distribuição geográfica das investigações realizadas e as áreas de conhecimento a que estão vinculadas.

Com o intuito de proporcionar ao leitor e à leitora melhor compreensão sobre o estudo, o presente trabalho foi estruturado em cinco seções. Na

primeira fazemos uma discussão teórica sobre a educação escolar indígena, refletindo historicamente como a educação acontecia entre os e as indígenas desde a chegada dos europeus até a configuração atual.

Na segunda seção, descrevemos a metodologia utilizada para a realização do levantamento, anunciando quais foram os indexadores utilizados, alguns dados relacionados aos locais de pesquisas, universidades, áreas do conhecimento, entre outros.

As terceira e quarta seções trazem os conteúdos das pesquisas. A terceira aborda as representações da escola para as comunidades indígenas ouvidas, percebendo-a como um lugar de várias possibilidades; a quarta descreve em que condições se dá a educação escolar indígena no contexto das pesquisas analisadas.

Destacamos que, neste texto, utilizaremos a linguagem não sexista, inspirada em Freire (1993), quando afirma que existe uma linguagem machista e, por isso, discriminatória. Dessa forma, no decorrer da leitura, será possível identificar trechos como: “os e as indígenas”, “eles e elas”, entre outros.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA CHEGADA DOS EUROPEUS AO BRASIL À CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Discorrer sobre o direito a uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas é defender uma educação que os respeite, valorize os conhecimentos e os saberes desses povos, superando práticas discriminatórias que marcaram a história dos e das indígenas no Brasil: uma história de escravidão, de submissão e de proibição da identidade. É propor e construir uma educação escolar na qual os e as indígenas sejam protagonistas.

Essa educação difere da educação escolarizada que foi imposta aos povos indígenas do Brasil, iniciada após a chegada dos europeus, especialmente dos portugueses, denominada por Carvalho (2006), Ferreira (2007) e Abbonizio (2013) como **educação para os(as) índios(as)**, a qual interferiu fortemente na base educacional existente entre as populações indígenas.

Educação indígena, conforme definida por Oliveira (2002), Bergamaschi (2005), Markus (2006) e Ferreira (2007), é a educação produzida e transmitida pela própria comunidade indígena, que se dá pela participação do indivíduo na vida da comunidade, na qual todos e todas são responsáveis em formar e informar crianças, jovens e adultos, principalmente por meio da oralidade, acerca das tradições, dos costumes, dos rituais, das práticas religiosas, dos ideais e de todos os conhecimentos que são necessários na constituição dos indivíduos do grupo.

Markus (2006, p. 56) conceituou a **educação indígena** como “[...] processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que incluem pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda vida desta sociedade”. A formação da pessoa, do seu lugar e do seu papel é responsabilidade da comunidade educativa. Nesse sentido, para Ferreira (2007, p. 60), “A comunidade é um espaço de ensino e aprendizagem”, por isso, não existe um só professor e/ou uma só professora, mas vários e várias, como a mãe, o pai, o tio etc., toda comunidade é professora e também é aluna.

Segundo Bergamaschi (2005), na **educação indígena** o aprendizado se dá por meio da oralidade, da curiosidade, da observação e do fazer (da imitação) e, por isso, desde pequenas, as crianças são estimuladas a ser observadoras dos comportamentos das outras pessoas. A partir dessa concepção de educação:

Não precisa levar a um lugar específico para aprender, mas aprende no estar aí, ao dar-se ao mundo: a fala se dá ao redor do fogo, na sombra da árvore; pescar e caçar são aprendidos acompanhando os adultos; cozinhar se dá no fogo de verdade; descascar a cana implica em manusear uma faca no momento em que a criança deseja chupá-la... [...]. (BERGAMASCHI, 2005, p. 170).

Entretanto, de acordo com Markus (2006, p. 56), não se pode falar da existência de uma **educação indígena** igual para todos os povos. Cada etnia tem um modo particular de educar seus membros (CRUZ, 2009). Portanto, de acordo com Brito (2012), é importante compreender a **educação indígena** no contexto de cada aldeia.

Entretanto essa educação foi proibida e inibida com a chegada dos portugueses no Brasil e, ainda no século XXI, continua sendo desvalorizada e inferiorizada. Uma educação que, segundo Markus (2006, p. 57), não pode ser vista como “[...] orientada somente à sobrevivência e à satisfação de necessidades fisiológicas, sem tempo nem interesse para a criação de formas de arte, de religião, de inovações, de invenções e sistematizações”.

Carvalho (2006), Ferreira (2007), Soratto (2007), Belz (2008), Cruz (2009), Paixão (2010), Pereira (2010) e Abbonizio (2013) dividiram a história da educação formal para os(as) índios(as) no Brasil em quatro fases, sendo elas: 1) Brasil colônia; 2) criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído pela Funai em 1967, do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) e outras missões religiosas; 3) formação de organizações não governamentais e movimentos indígenas iniciados nas décadas de 1960 e 1970 (período militar); e 4) iniciativa dos próprios e das próprias indígenas, a partir da década de 1980, de gerir e definir os processos de educação escolarizada.

Esses autores e autoras revelaram que, na primeira fase, o papel da escola era evangelizar e catequizar os povos indígenas, negando-lhes a sua identidade, cultura e diversidade e visando à formação religiosa e à incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional, que estavam a cargo dos missionários católicos, especialmente os jesuítas.

De acordo com Bergamaschi (2005, p. 26), a **educação para os(as) índios(as)** “[...] iniciou como atividade cristianizadora e europeizadora no período colonial”, buscando, segundo Carvalho (2006), incorporar a e o indígena a um sistema totalmente diferente deste(a).

Paes (2002, p. 41) utilizou a denominação de escola formal ou formalizada, ao se referir a essa educação, conceituando-a como “[...] conjunto de saberes, formas de organização de tempo e espaço, de disciplinarização de corpos etc., que foram institucionalizados e sistematizados sob a perspectiva da cultura ocidentalizada”. Bergamaschi (2005) completou apontando o poder homogeneizador da escola, particularmente no que se refere a estabelecer tempos e espaços, impondo às e aos indígenas os saberes ocidentais como verdades absolutas.

De acordo com Paes (2002), as e os indígenas foram considerados seres selvagens, sem alma, e, por isso, a Igreja, por meio da catequização e civilização, estabeleceu as primeiras tentativas de escolarização sobre esses povos. Dessa forma, segundo Brito (2012, p. 69, destaque no original)

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

A **educação para os(as) índios(as)** negou a existência da **educação indígena**, inferiorizando-a e implantando uma instituição formal: a escola (OLIVEIRA, 2002). De acordo com Batista (2005, p. 42), “A diversidade cultural foi negada e os povos indígenas com suas culturas e tradições, submetidos a uma política educacional integracionista e assimilacionista”, que, segundo Markus (2006), se deu por meio da imposição da sociedade europeia cristã, sua língua, seus valores, sua identidade e sua história.

A segunda fase da história da educação formal para os índios no Brasil pode ser vista como o início de algumas mudanças. De acordo com Ferreira (2007, p. 64, destaques no original), essa fase

É marcada pela tentativa do Estado de reformulação da política indigenista. Entra em cena a preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no país. Com a criação da FUNAI, em 1967,

houve algumas mudanças mais significativas. Elege-se o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais”. Em 1973, pelo Estatuto do Índio – Lei 6001 – tornou-se obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. A questão do bilingüismo, como forma de assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas”. (artigo 47, do Estatuto do Índio) entra, porém, em contradição com os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida na prática pela FUNAI.

Segundo Ferreira (2007), a terceira fase teve seu início marcado pela ditadura militar. Realizaram-se algumas assembleias indígenas em todo o país, sendo que a discussão sobre a **educação escolar indígena** tornou-se frequentemente pauta dessas assembleias. Soratto (2007) completou afirmando que as mobilizações e reivindicações em torno dos direitos indígenas, em função dos conflitos gerados na década de 1970, resultaram em consequências favoráveis às populações indígenas.

A quarta e última fase, de acordo com Ferreira (2007), aconteceu a partir da década de 1980 com a iniciativa dos povos indígenas, que buscaram definir e autogerir seus processos de educação formal. Para Soratto (2007, p. 54), “[...] as manifestações e reivindicações pelo reconhecimento da diferença foram se tornando cada vez mais fortes e intensas, e a escola indígena foi ganhando espaço na sociedade brasileira em favor dos seus direitos”.

Paixão (2010) mencionou que as duas primeiras fases são as da não participação; a terceira, da participação induzida; e a última, da participação efetiva, sendo que essas fases expressam as diferentes formas com que a sociedade brasileira se relacionou com as e os indígenas, não representando concepções do ser índio. Para esse autor, essas últimas duas fases possibilitaram uma série de novos documentos e legislações relacionadas à temática.

A **educação para os(as) índios(as)** contribuiu para a disseminação de muitas ideias negativas em relação aos povos indígenas do Brasil, entre elas, as concepções errôneas sobre os “índios” que são materializadas e veiculadas na mídia, nos livros didáticos e em outros espaços, lugares e momentos, (re) produzindo os estereótipos em relação aos e às indígenas.

Entretanto, de acordo com Cruz (2009, p. 30, destaques no original), “[...] houve a passagem de uma ‘educação escolar para os índios’ para ‘uma educação escolar dos índios’, cuja história está sendo escrita do ponto de vista dos próprios indígenas, ou seja, a partir da participação dos próprios indígenas nas discussões com assessores, gestores e com o poder público”.

Rossato (2002), Batista (2005), Belz (2008), Medeiros (2012) e Abbonizio (2013) apontaram a Constituição Federal de 1988 como um marco significativo nas relações entre o Estado e os povos indígenas, pois, a partir dela, esses povos deixaram de ser tutelados para serem cidadãs e cidadãos brasileiros

com capacidades plenas, sendo-lhes assegurados legalmente direitos, dentre os quais, a demarcação das terras, as especificidades culturais e uma educação escolar diferenciada e específica.

Além da Constituição Federal de 1988, outros documentos orientam a **educação escolar indígena**, entre eles, destacamos: a Convenção e Resolução nº 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT); o Decreto Federal nº 26/1991; a Portaria Interministerial nº 559/1991; a Portaria nº 60/1992; as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; a Resolução CNE/CEB nº 3/1999; o Parecer CNE/CEB nº 14/1999; as Diretrizes para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos sistemas Estaduais de Ensino de 2000; a Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE); e o Decreto 6861/2009 (BATISTA, 2005; BERGAMASCHI, 2005; BRITO, 2012; PAES, 2002; ROSSATO, 2002; SORATTO, 2007).

Os documentos legais produzidos propõem um diálogo intercultural, seguindo os princípios de uma educação escolarizada, diferenciada e específica para cada povo indígena, considerando as e os indígenas protagonistas do processo escolar, com vistas à conquista de sua autonomia. Oliveira (2002, p. 55, destaques no original) afirma que a “*Educação escolar indígena* é a apropriação da escola pelas comunidades indígenas”. Para Abbonizio (2013, p. 48-49),

[...] é desenhado outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena: comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante); diferenciada das demais escolas brasileiras; específica (própria a cada grupo indígena onde estiver instalada); intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas).

O modelo de **educação escolar indígena** que surgiu mediante a resistência e as reivindicações dos diferentes povos indígenas nos anos de 1980 materializou-se como uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue pelo aparato legal mencionado anteriormente uma vez que garantiu o direito à educação pelas populações indígenas. No entanto é importante refletir acerca dos pilares que a sustentam: intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, defendidos por diferentes autores e autoras.

A interculturalidade precisa ser vista por meio da perspectiva crítica de Walsh (2010) para que possibilite uma mudança na estrutura socioeconômica ainda existente. De acordo com Walsh (2010), existem três perspectivas de interculturalidade. A primeira é a relacional, ou seja, a que se refere ao contato e intercâmbio entre as culturas, que sempre existiu e oculta e/ou minimiza o conflito nos contextos de poder, dominação e colonialidade.

A segunda perspectiva é a funcional: “[...] se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com vistas à inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida”¹ (WALSH, 2010, p. 77) e busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, porém é funcional ao sistema existente e à expansão do neoliberalismo, sendo uma nova estratégia de dominação.

Segundo Walsh (2010, p. 78), a terceira perspectiva é a crítica, que parte do problema estrutural-colonial-racial, ou seja, “[...] de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e ‘branqueados’ em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos passos inferiores”. Nessa perspectiva, a interculturalidade é entendida

[...] como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir da gente e como demanda da subalternidade, em contraste à funcional, que se exerce desde cima. Aponta e requer a transformação das estruturas institucionais e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferentes.

O bilinguismo não pode ser uma característica que defina a escola indígena, uma vez que, de acordo com Freitas (2003), a **educação para os(as) índios(as)** gerou a perda de elementos culturais dos povos indígenas, entre eles, a língua. Muitas vezes, busca-se o respeito às diversidades, inserindo-se a língua indígena como “[...] ponto indiscutível de ser alcançado, ou mesmo vivenciado, ignorando que, em muitos casos, já foi completamente substituída pela Língua Portuguesa, ou está em processo tão avançado que reduz-se a fragmentos, grupos lexicais por exemplo” (FREITAS, 2003, p. 82-83).

A autora (2003, p. 83-84) acrescentou ainda que, para algumas populações indígenas, a língua materna é o português, sendo que

Ignorar esta condição é generalizar diagnósticos, desconsiderando que em muitos casos, à escola caberia fornecer o primeiro contato com a língua tradicional, tarefa anteriormente assumida pelos pais. Nestes casos, a língua indígena que [...] não é a primeira língua apreendida, ocupa a posição de segunda língua, revestindo-se em muitos casos de características e tratamentos de língua estrangeira, substituindo inclusive as aulas de inglês. Em situações ainda mais graves, como a dos grupos da costa brasileira, onde já não há mais nenhum falante, têm-se apenas fragmentos da língua, grupos lexicais, em geral substantivos, compostos de frutas, animais, partes do corpo humano.

Nesse sentido, Pereira (2003) explica que, no III Encontro de Professores Indígenas em julho de 1990, os professores e as professoras indígenas do Amazonas e de Roraima, ao elaborar um documento com reivindicações para

¹ Todas as traduções do espanhol neste trabalho são de nossa responsabilidade.

serem incorporadas à nova LDBEN, expressaram suas preocupações com relação ao termo bilíngue.

[...] os autores Silva e Azevedo, vivenciaram dois exemplos nesse encontro que deixam claros os impasses causados por essa questão: um se referia a preocupação dos índios do Amazonas que falam mais de uma língua indígena e portanto, teriam que decidir qual delas iriam ensinar na escola; outro, com os índios de Roraima, que não falavam mais a língua indígena. (PEREIRA, 2003, p. 61).

Assim, para a autora, trabalhar nas escolas indígenas as línguas maternas “como veículo de comunicação e de afirmação étnica” tem dois lados; um positivo, uma vez que pode possibilitar às novas gerações o contato e o uso dessas línguas; e o outro negativo, já que “[...] leva alguns povos que já perderam a sua língua materna, à procura dela como um elo perdido, muitas vezes, há mais de 300 anos. Parece que vêm aí a única maneira de se salvarem como um grupo indígena” (PEREIRA, 2003, p. 62).

Entretanto é importante também destacar que o RCNEI (1998, p. 25) traz a discussão da característica do bilinguismo, ressaltando que “Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Língua Portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios [...]”.

O pilar da educação diferenciada precisa ser avaliado pelo viés da ideia de igualdade na diferença. Isto é, ser vislumbrado para qualificar a escola indígena como aquela que deve ser pensada, considerada e materializada a partir das especificidades das populações indígenas e, por isso, ela também é específica. Dessa forma, para Pereira (2003, p. 130), “[...] a escola diferenciada não é simples, mas uma opção muito rica, pois propicia um novo modelo de escola, diferente do modelo hegemônico, e necessita de um trabalho realmente construído, para dar conta de explorar essa hipótese”. Para essa autora, a escola diferenciada e específica se inscreve no campo interétnico e “[...] também no campo intersocietário de diálogos, de disputas políticas e simbólicas, onde as próprias ideias de diferença e de especificidade aparecem como valores, como objetivos a serem alcançados e garantidos, assim como exibidos e realçados” (p. 65).

Embora exista a proteção da legislação como garantia de oferta de **educação escolar indígena** diferenciada, é importante destacarmos o protagonismo indígena, uma vez que a sua conquista é resultado de um árduo caminho trilhado por essas populações, seus aliados e suas aliadas. No entanto, de acordo com o CIMI (2014, p. 49), essa política pública vem sendo aplicada “[...] num sistema de imposição, desvalorização e discriminação, enquanto valores num

país que se define como sendo pluricultural e pluriétnico” e, por isso, algumas populações indígenas querem instituir suas escolas fora desse aparato legal.

Assim como Batista (2005), julgamos que a **educação escolar indígena** precisa ser de qualidade, respeitando e também fortalecendo as tradições, as línguas, as culturas, as formas de viver e os processos de aprendizagem dos diferentes povos indígenas, reconhecendo as suas organizações sociais, possibilitando o acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional, assim como o ensino da língua oficial do país e das línguas maternas para as populações que conseguiram manter suas línguas apesar do violento processo de colonização que lhes foi imposto e buscando atender aos interesses e às particularidades de cada grupo indígena.

3 METODOLOGIA: DESCREVENDO COMO FOI REALIZADO O LEVANTAMENTO NA BDTD

O levantamento na BDTD foi realizado no mês de abril de 2014, visando compreender como está configurado o campo de pesquisa sobre a educação escolarizada dos povos indígenas, a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil e, por isso, é considerado um estudo do tipo “estado do conhecimento”.

Os temas de busca utilizados foram **educação escolar indígena** e **escolarização indígena**. Com o indexador **educação escolar indígena** foram localizados 138 títulos. Após a exclusão dos títulos cujos trabalhos completos não estavam disponíveis e dos repetidos, resultaram 121 trabalhos, sendo 85 dissertações e 36 teses (Ver quadro 1). A busca orientada pelo termo **escolarização indígena**, retornou 34 títulos. Após a exclusão de dois títulos que estavam repetidos, dois que não estavam disponíveis e 22 que já tinham sido localizados, por meio do indexador **educação escolar indígena**, resultaram oito trabalhos: cinco dissertações e três teses (Ver quadro 2).

Os trabalhos identificados foram produzidos entre os anos de 1997 a 2014 em diferentes áreas do conhecimento e universidades². Os Quadros 1 e 2 indicam que a o maior número de produções encontra-se na área da educação, com 94 trabalhos, e apenas três foram produzidos em programas de psicologia.

² A utilização da BDTD permitiu o acesso a uma variedade de acervos de universidades brasileiras, porém é importante destacar que algumas universidades não têm sua produção disponível na BDTD, como é o caso da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Área do conhecimento científico	Nível	
	Mestrado	Doutorado
Educação	67	21
Linguística	3	4
Antropologia Social	5	1
Ciências Sociais	1	2
Psicologia	1	1
Linguística Aplicada	-	2
Geografia	-	2
História	2	-
Educação Física	-	1
Linguagem	1	-
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	-	1
Teologia	1	-
História Cultural	1	-
História das Sociedades Ibéricas e Americanas	-	1
Antropologia	1	-
Desenvolvimento Local	1	-
Música	1	-
Total	85	36

Quadro 1 - Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Educação escolar indígena”

Fonte: Levantamento realizado em 2014 na BDTD pelas autoras.

Área do conhecimento científico	Nível	
	Mestrado	Doutorado
Educação	3	3
Psicologia	1	-
Ciências ambientais	1	-
Total	5	3

Quadro 2 - Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Escolarização indígena”

Fonte: Levantamento realizado pelas autoras em 2014 na BDTD.

Em função da quantidade de dissertações e teses levantadas, percebemos a necessidade de adotar critérios para uma seleção mais específica de trabalhos a serem analisados de acordo com os nossos interesses. Para isso, elencamos os seguintes critérios: a) estudos que ouviram os e as indígenas no processo de investigação; b) estudos que tiveram como foco principal a escolarização; e c) aqueles que foram realizados a partir das áreas de conhecimento da psicologia ou da educação³.

³ Esses critérios atenderam aos interesses das pesquisadoras em relação à dissertação produzida. Por isso, outros trabalhos importantes que também estudam a escolarização indígena não foram objeto de análise.

Destacamos que não foram objeto de análise neste trabalho as pesquisas que se dedicaram a investigar uma disciplina específica do currículo, tais como ensino de história, ensino de matemática, práticas de letramento, bem como aquelas que investigaram acerca da formação dos professores e das professoras indígenas.

Para isso, procedemos à leitura dos resumos dos 129 trabalhos que foram localizados, a partir dos indexadores **educação escolar indígena** e **escolarização indígena**, e encontramos 24 trabalhos que atendiam aos critérios de centralidade no processo de escolarização e envolvimento de indígenas como sujeitos da pesquisa, sendo 18 dissertações e seis teses, todas tendo como área do conhecimento a educação e oriundas das cinco regiões do país (Quadro 3).

MESTRADO		
Autor(a) / Ano	Universidade	Área geográfica da pesquisa
BARUFFI, 2006	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Santa Catarina
BATISTA, 2005	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Mato Grosso do Sul
BELZ, 2008	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Paraná
CARVALHO, 2006	Universidade de São Paulo (USP)	Mato Grosso
COUTO, 2007	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Mato Grosso do Sul
CRUZ, 2009	UCDB	Mato Grosso do Sul
FERREIRA, 2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	São Paulo
FERREIRA, 2007 ⁴	PUC/SP	Amazonas
MARKUS, 2006	FURB	Santa Catarina
MEDEIROS, 2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul
OLIVEIRA, 2002	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia
PAES, 2002	UFRGS	Mato Grosso
PEREIRA, 2010	PUC/SP	Amazonas
REZENDE, 2007	UCDB	Amazonas
ROSSATO, 2002	UCDB	Mato Grosso do Sul
SANTOS, 2006	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Minas Gerais
SILVA, 2010	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Minas Gerais
SORATTO, 2007	UCDB	Mato Grosso do Sul

⁴ Os pesquisadores Brito (2012), Ferreira, (2007), Pereira (2010) e Rezende (2007) são indígenas.

DOUTORADO		
Autor(a)/ Ano	Universidade	Área geográfica da pesquisa
ABBONIZIO, 2013	USP	Amazonas
BERGAMASCHI, 2005	UFRGS	Rio Grande do Sul
BRITO, 2012	PUC/SP	Amapá
FERREIRA, 2014	UFRGS	Mato Grosso
NOVAIS, 2013	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Mato Grosso do Sul
PAIXÃO, 2010	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)	Pará

Quadro 3 – Distribuição das dissertações e teses por autor(a), nível, universidade e área geográfica da pesquisa

Fonte: Levantamento realizado em 2014 na BDTD pelas autoras.

Após essa seleção, começamos uma leitura cuidadosa dos trabalhos localizados a fim de analisar as informações trazidas sobre o processo de escolarização, buscando identificar também que problemas ainda são enfrentados pelas escolas indígenas. Esses objetivos justificaram também o levantamento de trabalhos realizados no Brasil.

Após a análise e organização desse material, o conteúdo das pesquisas foi agrupado em dois grandes eixos temáticos: a) discussões em torno das representações da escola para as comunidades indígenas segundo os trabalhos analisados; e b) elementos trazidos pelas pesquisas sobre as condições em que se dá o processo de educação escolar indígena.

4 AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS SEGUNDO OS TRABALHOS ANALISADOS

Todos os 24 trabalhos denominaram a escola indígena como um espaço de “fronteira”, ou seja, permeada de conflitos, contradições, ambiguidades, trocas, diálogos e convivências, sendo que 16 desses trabalhos utilizaram a palavra “fronteira” enquanto os demais fizeram apenas o uso do significado dessa palavra.

Dentre os autores analisados, destacamos as contribuições de Oliveira (2002, p. 54), para quem, “[...] a escola assume um valor importante na sociedade indígena, e lembramos que valores não existem abstratamente [...]”. Para o autor, a escola é uma necessidade pós-contato. Para Soratto (2007), a escola é uma construção num espaço de conflitos e contradições e sempre em reelaboração. Corroborando essa ideia, Silva (2010, p. 117) afirma que se trata

de uma construção social, composta de uma relação de conflitos e negociações, sendo preciso “[...] entender a escola indígena como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade”.

Conforme os pesquisadores, os povos indígenas se apropriaram e resignificaram o espaço/tempo da escola, imprimindo um novo significado a ela, uma vez que a escola tem sido solicitada e reivindicada cada vez mais pelas populações indígenas (NOVAIS, 2013).

Os trabalhos analisados revelaram ainda que, para os povos indígenas ouvidos, a escola é um lugar de possibilidades, conforme elementos sistematizados no Quadro 4. Essas representações apontam para o protagonismo que os movimentos indígenas têm assumido na produção da educação escolar indígena nos últimos anos de maneira a produzir uma escola que atenda cada vez mais a suas aspirações.

Serem sujeitos de sua própria história	PEREIRA, 2010; ROSSATO, 2002
Reflexões sobre seus direitos e seus próprios problemas	BATISTA, 2005; ROSSATO, 2002; SILVA, 2010
Ascensão social e profissional, progressão, desenvolvimento e melhorias de vida	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2012; PAES, 2002; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SORATTO, 2007
Resgate da autoestima e valorização daquilo que fazem	BARUFFI, 2006; ROSSATO, 2002
Acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas	TODOS OS TRABALHOS ANALISADOS
Construção e afirmação da identidade, retomada e fortalecimento cultural	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2006; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; COUTO, 2007; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2012; FERREIRA, 2007; FERREIRA, 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PAIXÃO, 2010; PEREIRA, 2010; REZENDE, 2007; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SILVA, 2010; SORATTO, 2007
Participação e fortalecimento na luta dos grupos indígenas	BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2012; FERREIRA, 2007; FERREIRA, 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PEREIRA, 2010; SILVA, 2010
Empoderamento desses grupos	BARUFFI, 2006; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2014; NOVAIS, 2013; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010; SILVA, 2010
Construção de novos caminhos	NOVAIS, 2013

Quadro 4 – Representações da escola como lugar de possibilidades.

Fonte: Análise dos trabalhos a partir de levantamento realizado pelas autoras em 2014 na BDTD.

Para o povo Kaiowá/Guarani, a escola foi percebida como um lugar que lhes possibilitava “[...] serem sujeitos de sua história [...]” (ROSSATO, 2002, p. 12-13). Nessa mesma perspectiva, Pereira (2010, p. 13) afirmou que, entre as lideranças indígenas ouvidas, a escola é vista como possibilidade de “[...] contribuir na construção de uma nova visão de mundo baseada na valorização do indígena como ator principal da sua história, e assim fortalecer o Movimento Indígena no Rio Negro”.

A escola como possibilidade de ascensão social e profissional, atrelada com o progresso, o sucesso e as melhorias de vida, aparece em 37,5% das pesquisas. O estudo de Rossato (2002, p. 97) encontra-se entre essas pesquisas e mostrou que existe a visão de que “[...] é a escola a chave mágica que abre as portas para o sucesso, o progresso, o desenvolvimento, o bem-viver, a qualidade de vida, o prestígio e o ‘ser alguém’ [...]”, que, segundo a autora, é resultado da ideologia veiculada pela sociedade dominante que atingiu o imaginário dos e das indígenas e dos e das não indígenas.

Os guaranis da aldeia Krukutu veem a escola como “[...] uma possibilidade de dar continuidade aos estudos, facilitando o ingresso nos níveis superiores de ensino”, acreditando que ter pessoas formadas dentro da aldeia é mais um mecanismo de fortalecimento de sua cultura (FERREIRA, 2012, p. 83-84). Um resultado parecido apresentou o estudo de Abbonizio (2013), no qual as famílias Koritia desejam a elevação do nível de escolaridade dos jovens para que estes tenham mais conhecimentos e melhorem a vida da comunidade.

Todas as pesquisas apontaram a escola como possibilidade de acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas. Segundo Paes (2002), a escola, que para os e as Paresi pertence ao civilizado, possibilita que eles e elas compreendam os códigos da cultura envolvente, tramitem e negociem com os mesmos instrumentos e dinâmicas utilizados por ela e nela, como forma de empoderamento do grupo e não de submissão.

Os sujeitos ouvidos por essa autora defenderam o trabalho nas escolas na língua dominante (língua portuguesa) em detrimento da língua materna, pois, para eles e elas, “A questão de valorização da sua cultura e, por conseguinte, de sua língua materna é vista pelos índios como responsabilidade exclusiva da própria comunidade, não precisando da escola, elemento externo com fins específicos, para este objetivo” (PAES, 2002, p. 112). Por outro lado, no caso do povo Tembé, é atribuída importância do acesso ao conhecimento não indígena, sem priorizá-lo em detrimento de suas tradições (PAIXÃO, 2010).

O povo Xokleng sentiu a necessidade da utilização e valorização da sua língua materna, já que algumas crianças não a falam, no entanto desejam a convivência e o diálogo com os sujeitos e as culturas não indígenas e, por

isso, a carga horária destinada ao estudo da própria língua é menor que a da língua portuguesa (MARKUS, 2006).

Entre os estudantes Terena, Guarani e Kaiowá, do ensino médio, da Reserva Francisco Horta Barbosa, a escola é defendida como o espaço que deve ensinar conteúdos com o intuito de possibilitar condições para passarem em um vestibular, competirem no mercado de trabalho e escreverem a língua portuguesa (SORATTO, 2007).

Dos 24 trabalhos sobre educação escolar indígena, 23 apontaram a escola como possibilidade de construção e afirmação da identidade e retomada cultural, conforme destacamos em alguns autores analisados. Segundo Markus (2006, p. 104), os e as Xokleng “[...] vêm na escola um papel de participação ativa nas questões da comunidade”, uma vez que isso pode contribuir na construção da identidade étnica, especialmente em tempos de movimentos e lutas e na participação engajada desse povo na luta política por autonomia, dignidade e reconhecimento étnico.

Os professores Kaingang veem a escola como responsável pela “[...] construção desta identidade de ser Kaingang, da autonomia de ser índio e da liberdade de assumir-se como povo étnico” (BELZ, 2008, p. 167). Segundo Silva (2010), para as lideranças, professores e estudantes do povo Xucuru Kariri, a escola busca assumir o significado de uma afirmação identitária, visando superar exclusões e adversidades provocadas pelo preconceito do qual são vítimas.

O fortalecimento da identidade étnica ocorre por meio da revitalização dos conhecimentos e dos valores da tradição do povo Xokleng, segundo o trabalho de Markus (2006). Por outro lado, Cruz (2009) concluiu que, para os Terena, a escola precisa ser um lugar que não nega a voz e a disseminação da cultura terena e que também precisa possibilitar o domínio das ferramentas do não indígena.

Alguns estudos revelaram que a escola é vista como um instrumento de luta contra a sociedade (BRITO, 2012; PAIXÃO, 2010; ROSSATO, 2002) e defesa de seus direitos (MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010). É o que evidencia o trabalho de Rossato (2002), segundo o qual, os Kaiowá/Guarani atribuem à escola o papel de “[...] instrumentalizá-los para ‘defender-se’ da sociedade majoritária” (p. 157), por isso alguns dos entrevistados a criticaram, afirmando que “[...] não garantiu o nível de aprendizado das competências lingüísticas de português e nem de outros conteúdos como a matemática [...]” (p. 158). A autora completou: “[...] pouca coisa eles realmente aproveitam: o que aprenderam não foi suficiente ‘para saber se comunicar, para não ser enganado’ e, muito menos ‘para competir com a sociedade envolvente’, como era a aspiração expressada pela grande maioria dos interlocutores indígenas” (ROSSATO, 2002, p. 158).

Para os professores Temb , a escola   a institui o que ajuda o reconhecimento dos seus direitos,   como uma ferramenta para o enfrentamento da sociedade que não respeita o direito   diferença e também a representa o da força política da comunidade (PAIXÃO, 2010). E, para o povo Paresi, a escola tem como fun o a defesa de seus direitos nos planos jurídico e político (PAES, 2002).

Paixão (2010, p. 145) descreve como a escola   utilizada pelas comunidades indígenas do Gurupi:

[...] fazem uso político da escola tanto para o contato com as comunidades não indígenas, quando buscam nela os conhecimentos desenvolvidos pelos não índios e fazem dela um instrumento de política indígena interna, pois a mesma, o modo como ela se apresenta, tamanho, ou melhor quanto mais estiverem equipadas como as escolas da cidade tanto melhor elas são e assim demonstram para os seus a força que a comunidade tem.

Nesse sentido, os e as Kaingang perceberam a escola como um instrumento para as lutas atuais das popula es indígenas, por meio da transmissão dos conhecimentos que contribuam na sobrevivência de povos diferentes étnica, cultural e linguisticamente (MEDEIROS, 2012).

Os estudos revelaram ainda que, para alguns grupos indígenas, a escola   vista como uma ponte entre o ser indígena e ter acesso   sociedade (BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2005; OLIVEIRA, 2002), uma institui o que interfere no modo de vida (BERGAMASCHI, 2005), um complexo de intera es (MARKUS, 2006), como o cora o da comunidade (BARUFFI, 2006) e um caminho de possibilidades (SORATTO, 2007).

Segundo Baruffi (2006), para o povo Xokleng, a escola possui diferentes papéis e representa es. Ela   como o “cora o da comunidade”, uma vez que o dia a dia dessa comunidade passa pela escola: “Reuniões, bate-papo, encontro de pais, professores e alunos ocorrem diariamente naquele espaço” (p. 51).

Todos os trabalhos analisados mencionaram que a escola precisa propor o diálogo entre os dois conhecimentos: indígena e não indígena. Segundo Markus (2006), o povo Xokleng defende que na escola   preciso que o diálogo ocorra entre as pedagogias e os conhecimentos das e dos indígenas e não indígenas, em nível de igualdade de valores.

O povo Terena acredita que a escola precisa possibilitar “[...] o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais como caminho para a constru o de rela es igualitárias entre os Terena e a sociedade envolvente não indígena [...]” (NOVAIS, 2013, p. 176-177), priorizando a qualidade do ensino, com o intuito de que os e as estudantes Terena alcancem o ingresso no ensino superior, em condi es de igualdade com os e as estudantes não indígenas.

Em cinco trabalhos analisados, a escola “diferenciada e específica” foi considerada pelos povos indígenas fraca, de qualidade inferior, atrasada e levando-os para trás (ABBONIZIO, 2013; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; FERREIRA, 2007; PAES, 2002). É o que afirma Paes (2002, p. 88), cujo trabalho aponta que os e as Paresi caracterizaram a escola como “fraca”, pois “[...] não representava instrumento hábil no preparo das crianças para o convívio no mundo ocidentalizado”.

Ferreira (2007, p. 158) relatou que a mentalidade da educação para os(as) índios(as) está muito presente nos pais, nos e nas estudantes, nas professoras e nos professores que julgam a criação de uma escola indígena como “atraso”: “Aí se escutam afirmações que os pais querem seus filhos na escola para aprender o português e não para aprender a língua, arte, dança indígenas e outros, querem que seus filhos progridam e sejam como o ‘branco’”.

Enfim, nos trabalhos analisados, comparecem ecos da relação histórica dos povos indígenas com a escola. Se, por um lado, visualizamos o protagonismo cada vez maior dessas populações na produção da educação escolar indígena, também é possível percebermos as marcas que uma educação para os índios deixou no processo de educação formal desses povos. Marcas de um descaso que se perpetua e torna-se evidente nas condições materiais em que essa escola funciona, conforme indicam os dados a seguir.

5 E AS ESCOLAS INDÍGENAS? DESCREVENDO AS CONDIÇÕES EM QUE SE DÁ A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DAS PESQUISAS RECENTES

Os trabalhos analisados denunciaram como a educação escolar indígena está acontecendo: em algumas escolas não acontece a contento pelo abandono do poder público na implementação da política de educação escolar, não efetivação do direito à diferença, falta de disponibilidade para o diálogo por parte dos agentes governamentais e muitos desafios a serem superados em relação ao currículo, à estrutura física, ao material didático, às atividades realizadas em sala de aula, recursos disponíveis, cursos de formação dos professores e das professoras indígenas, funcionamento e organização das escolas indígenas.

Segundo Ferreira (2007, p. 160), a educação escolar indígena obteve avanços significativos, entres eles, os que dizem respeito às legislações que a regulamentam, no entanto “O que acontece é que mesmo existindo leis favoráveis ao reconhecimento de uma educação específica, diversificada e de qualidade para as populações indígenas, na prática surgem muitos conflitos e contradições a serem superados”.

Dessa forma, de acordo com Abbonizio (2013, p. 52-53),

Se as novas escolas indígenas fossem avaliadas em termos de estrutura física, recursos materiais, alimentação escolar, aparelhos esportivos, bibliotecas, laboratórios, acessibilidade e, sobretudo, acompanhamento técnico-pedagógico das equipes das secretarias de educação, provavelmente comporiam um quadro das escolas brasileiras de maior precariedade, como se a prerrogativa de ser escola situada em terra indígena justificasse seu isolamento e restrição a outros direitos.

No Quadro 5 são apresentadas algumas características da educação escolar indígena, segundo as dissertações e teses analisadas, quanto ao currículo, material didático, estrutura física, funcionamento/organização e recursos.

Currículo	Total	%
Trazem assuntos relacionados à cultura indígena	24	100
Semelhante ao da escola não indígena	15	62,5
Semelhante ao da escola rural	7	29,16
Inclui temas geradores escolhidos pela escola, desencadeando o diálogo com as crianças e suas famílias	2	8,33
Material didático	Total	%
Utilização do livro didático “comum”	11	45,83
Cartilhas e/ou apostilas específicas	6	25
Estrutura física	Total	%
Escolas precárias	7	29,16
Escolas com estruturas novas	2	8,33
Escola que estava sendo construída e foi abandonada	1	4,16
Escola que foi demolida para ser construída, mas as obras não se iniciaram	1	4,16
Funcionamento e organização	Total	%
Participação ativa da família e da comunidade indígena na escola	15	62,5
Calendário escolar não indígena	14	58,33
Dificuldades burocráticas advindas do governo	13	54,16
Horário semelhante das escolas não indígenas	6	25
Relação respeitosa do professor e da professora para com os alunos e as alunas	6	25
Evasão	5	20,83
Gestão compartilhada e/ou democrática	4	16,66
Atividades da “tradição escolar” (rotina, chamada, provas, notas mensais e bimestrais, respeito a feriados nacionais, repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, etc.)	4	16,66
Calendário próprio	4	16,66
Gestão não indígena	2	8,33
Gestão indígena	2	8,33
Horário próprio	1	4,16
Relação desinteressada do professor e/ou da professora para com a comunidade	1	4,16
Recursos	Total	%
Problemas de execução dos cursos de formação de professores e de professoras indígenas	7	29,16
Falta de material, de merenda, de espaço físico	4	16,66

Quadro 5 – Características da educação escolar indígena no contexto das dissertações e teses

Fonte: Levantamento realizado em 2014 na BDTD pelas autoras.

Os trabalhos analisados enfatizam diferentes aspectos dessas condições, conforme o número de citações apontadas no Quadro 5. Destacamos, entre os trabalhos analisados, alguns aspectos que merecem atenção, tais como os apontados por Belz (2008, p. 7), quando afirma que, “[...] em muitos momentos, a prática dos professores revela que a escola na aldeia se assemelha muito mais com uma escola rural, já que se privilegia uma proposta de currículo que se faz presente nas escolas não-indígenas do Paraná”, mas, buscando fugir da padronização estabelecida, os professores oferecem os conhecimentos acumulados pelo povo Kaingang.

Na aldeia em Caarapó, são propostos temas geradores, “[...] como: mata, animais, roça, terra, água, fogo, plantas medicinais, alimentação tradicional, plantio e outros”, desencadeando o diálogo entre a criança e sua família (BATISTA, 2005, p. 146).

A produção de material didático diferenciado é pequena, segundo Oliveira (2002), o que ocasiona a utilização de materiais semelhantes aos das escolas não indígenas. Essa questão também é destacada por Brito (2012, p. 122), o qual afirma que, na aldeia do Espírito Santo, o material didático utilizado “[...] é composto por livros didáticos não-diferenciados para a realidade indígena, produzidos em editoras do Centro-sul do país, e algumas apostilas artesanais produzidas com o auxílio do CIMI”.

Os trabalhos de Couto (2007) e Brito (2012) denunciam as más condições da estrutura física das escolas. O primeiro autor, ao referir-se às escolas dos Nandeva-Guarani, afirma: “Hoje, a estrutura física ainda é muito precária: duas das escolas não têm banheiros, água somente da torneira, algumas salas são de madeira e velhas, os profissionais que atuam reclamam que não há segurança – a merenda freqüentemente é roubada –, as carteiras são velhas [...]” (COUTO, 2007, p. 87). Já Brito (2012), ao se referir à escola da aldeia do Espírito Santo, informa que era construída em madeira, foi demolida em 2010, visando à construção de um novo prédio, porém, até o final de sua pesquisa, a construção não tinha sido iniciada, mesmo o espaço físico estando isolado com tapume e tendo uma placa no local que indicava os custos e o prazo de conclusão da obra.

Por outro lado, Cruz (2009, p. 131) relatou que a escola Terena possuía uma estrutura nova e de alvenaria: “Disposta em nove salas de aulas, uma cozinha, um banheiro masculino e outro feminino, uma sala e banheiro para os professores, uma quadra polivalente, uma grande oca, lugar de socialização e uma oca menor em que, parece, irá funcionar uma biblioteca, ambas construídas em mutirão e no estilo Terena”. No entanto a autora denunciou que o ensino dessa escola acontece em condições muito precárias,

[...] resultando na formação de sujeitos com uma alfabetização precária e com uma comprometida compreensão de mundo. Notei nos registros escritos das crianças a sua inabilidade no uso da escrita correta para apresentar suas idéias, independente da idade em que se encontram e do ano que estão cursando, chamando atenção para esta educação que está sendo oferecida na escola. (CRUZ, 2009, p. 166).

Em relação às estratégias didáticas, o trabalho de Paes (2002, p. 49) mostrou que, na escola do povo Paresi, utilizavam-se as mesmas da escola tradicional, “[...] com repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, cópia de exercícios do livro didático, provas sistemáticas, etc.”. Já o trabalho de Cruz (2009, p. 139) revelou que os professores Terena, buscando uma educação escolar diferenciada e intercultural, propunham uma avaliação que não fosse praticada apenas com provas: “Os professores criam novas posturas, discutem sobre o trabalho realizado e sobre os instrumentos utilizados. Nas entrevistas os professores ressaltam o uso de atividades em sala, trabalhos, pesquisas e apresentações, participação e presença nas aulas demonstrando uma outra possibilidade de se avaliar”.

Paixão (2010) observou que o calendário da escola Teko Haw era idêntico ao das escolas do município de Paragominas. Embora em 2010 tenha ocorrido a primeira mobilização para implantar um calendário específico para as aldeias, o que prevaleceu foi o calendário das escolas não indígenas de Paragominas.

O trabalho de Ferreira (2012) destacou que uma das dificuldades encontradas pelo coordenador do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) Krukutu é a falta de participação dos pais nas reuniões e programações realizadas no centro. Em contraponto, o trabalho de Brito (2012) revelou que os pais e a comunidade Karipuna são bem participativos, uma vez que avaliam os trabalhos da escola, dos professores e das professoras no final de cada ano, participando ainda das reuniões periódicas para a discussão dos projetos e das dificuldades da escola.

O estudo de Brito (2012, p. 132) apontou o problema ocorrido com a empresa que ofereceria a formação de professores e de professoras Karipuna: “Desde 2009 foi suspensa a formação continuada e diferenciada para os professores indígenas da região, pois a empresa que o governo do estado do Amapá contratou para ministrar os cursos se evadiu do estado sem ter cumprido o contrato para o qual recebeu os recursos”.

Portanto, conforme indicam os trabalhos revisados, há grandes desafios a serem enfrentados para a garantia de condições estruturais, com materiais didáticos, propostas curriculares e formação de professores capazes de efetivar uma educação escolar indígena que atenda ao preconizado na legislação construída no país, em respeito aos direitos constitucionais dos povos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE É POSSÍVEL CONCLUIR COM O LEVANTAMENTO E A REVISÃO DOS TRABALHOS ANALISADOS?

O levantamento dos trabalhos acadêmicos, produzidos sobre escolarização indígena, com base nos estudos disponibilizados na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), permitiu-nos analisar e sistematizar as discussões mais recentes sobre os conceitos educação indígena, educação para os(as) índios(as) e educação escolar indígena. É importante ressaltar que não se trata de uma confusão de nomenclaturas, feita pelos autores e pelas autoras, ao escrever sobre a questão indígena. Ao contrário, essa diferenciação evidencia diferentes concepções sobre o tema.

Assim, a educação indígena está relacionada ao processo educativo, produzido e transmitido pelas comunidades indígenas, em suas especificidades e diferenças. A educação para os(as) índios(as) nos remete à dominação dos colonizadores e ao papel da escola como produção, enraizamento e divulgação de concepções preconceituosas contra os e as indígenas, pois a escola se constituiu como uma instituição ligada à integração deles e delas à sociedade “nacional”. O termo educação escolar indígena indica, por sua vez, a resistência e o protagonismo indígena, a construção de um novo formato de educação (bilíngue/multilíngue, intercultural, específico e diferenciado), nomeando ao mesmo tempo as conquistas dos povos indígenas, mas apontando também a contínua necessidade de atualização das discussões de maneira que as concepções não sejam cristalizadas, mas possam ser reinventadas à medida que a realidade também vai sendo relida e problematizada à luz de novos referenciais.

A construção de uma escolarização indígena que atenda às especificidades de cada etnia brasileira está garantida por um arcabouço legal consistente que vem sendo construído há mais de 25 anos, no entanto as pesquisas recentes têm revelado a omissão e o abandono do Poder Público na implementação dessas políticas, revelando muitos desafios a serem superados no que se refere à estrutura física, currículo, material didático, recursos, formação e capacitação dos professores e das professoras indígenas, organização e funcionamento das escolas indígenas brasileiras.

Destacamos que, apesar de as pesquisas terem sido realizadas com diferentes povos indígenas, em contextos distintos, e possuírem objetivos diversos, em geral, elas não apresentaram resultados tão discrepantes. Apesar das dificuldades e contradições que a educação escolar indígena apresenta em diferentes contextos em âmbito nacional, os estudos afirmam que os povos indígenas atribuem um grande valor à escola, lutando pela implantação e melhores condições de funcionamento para essa instituição em suas aldeias.

Conforme Markus (2006), Belz (2008), Silva (2010), entre outros e outras, a necessidade de reafirmação contínua da identidade é uma constante para os grupos e sujeitos que se encontram em condições de desigualdade social, constituindo-se essa luta numa maneira de conquistar um lugar de garantia de direitos historicamente negados pelas relações assimétricas de poder. Assim, constitui-se conquistas fundamentais para os povos indígenas, principalmente aqueles que foram privados de sua identidade indígena, a apropriação de elementos que lhes garantam esse reconhecimento público identitário. Dessa forma, a escola indígena, o resgate da língua, a luta pelo território são parte desse processo que culminará na garantia do direito de ser reconhecido como indígena.

Mediante a análise dos trabalhos levantados na BDTD, também percebemos que há poucos trabalhos na área de psicologia que tratam da educação escolar indígena e/ou escolarização indígena⁵, fato que nos instiga, uma vez que acreditamos que essa área do conhecimento tem muito a contribuir com os trabalhos que se propõem a investigar essa temática. Seria esse resultado decorrente da falta de interesse dos programas de pós-graduação em psicologia pela temática? Ou seria em decorrência de procedimentos éticos e burocráticos, que demandam muito tempo para aprovação dos projetos que envolvem populações indígenas nos comitês de ética? Ou, ainda, foi a seleção de trabalhos identificada por nós que apresentou essas características?

Embora o levantamento realizado não nos permita responder a esses questionamentos, possibilitou-nos levantar a necessidade de que mais programas de pós-graduação no país se envolvam com pesquisas nessa temática, pois em todo o Brasil há populações indígenas, e a produção de conhecimentos pode contribuir para maiores investimentos em políticas públicas direcionadas a essas populações, dadas as condições em que se dá a educação nessas escolas, conforme apontamos na análise realizada.

Uma das dificuldades encontradas no processo da seleção dos trabalhos, a serem lidos, foram os resumos das teses e dissertações, uma vez que alguns deles eram muito resumidos, outros, incompletos, omitindo algumas informações necessárias, como o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta e ou produção dos dados. Alguns resumos se apresentam confusos, sem explicitar o objetivo da pesquisa, por exemplo. Dessa forma, em vários momentos, as pesquisadoras recorreram à introdução e/ou à seção dos aspectos metodológicos, quando estavam destacadas nos trabalhos, para obter informações complementares e mais nítidas.

⁵ Dos 129 trabalhos identificados inicialmente, apenas três tinham a psicologia como a área de conhecimento. Dos 24 trabalhos analisados, nenhum deles era da área de psicologia.

Tanto a base de dados consultada quanto os descritores e os critérios utilizados para seleção dos trabalhos analisados podem ter contribuído para a não inclusão de trabalhos relevantes sobre a temática. Portanto o presente estudo não teve o objetivo de realizar um levantamento exaustivo sobre escolarização indígena e sim apresentar elementos importantes sobre o estado do conhecimento sobre o tema na pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARUFFI, Mônica Maria. *Entre o sol e a sombra: os sentidos de escola para o povo Xokleng comunidade Bugio-SC*. 2006. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. *A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS*. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BELZ, Karina Cristiane. *Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas*. Florianópolis, 2008, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARVALHO, Jailton Nascimento. *Mawa'aiaká - escola de resgate cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004*. São Paulo, 2006, 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. *Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: CIMI, 2014.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. *História da implantação da educação escolar indígena na comunidade Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã- MS*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

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

FERREIRA, Edna. *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. 2012, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Geraldo Veloso. *Educação escolar indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)*. 2007, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. *Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-Kayabi – em Juara – MT: resistências e desafios*. 2014, 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. *Escola Makuxi: identidades em construção*. 2003, 234f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escolar indígena*. 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS*. 2012, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Prática social de resignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana, MS*. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. *Ser pataxó: educação e identidade cultural*. 2002. 302f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, BA.

PAES, Maria Helena Rodrigues. *Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais*. Porto Alegre, 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

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

PEREIRA, Elio Fonseca. *História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM*. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Verônica Mendes. *A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá*. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. *A cultura na escola ou escolarização da cultura? um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá*. 2003. 138f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PORTAL BDTD. *Sobre a BDTD*. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. 2007. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

ROSSATO, Verônica Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guaraní em Mato Grosso do Sul – “Será o letrado ainda um dos nossos?”*. 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos. *Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá*. 2006, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

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

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

Recebido em 1º de setembro de 2015

Aprovado para publicação em 13 de novembro de 2015