

Dossiê Especial
Educação e Povos Indígenas:
Identities em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngua



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 167

2 de novembro de 2020

ISSN 1068-2341

**Educação Escolar Indígena e Intercultural: Um Diálogo
Possível e Necessário**

Sandra Maders

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Ciências da Natureza - Licenciatura (LCN)
Brasil



Valdo Barcelos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFSM)
Brasil

Citação: Maders, S., & Barcelos, V. (2020). Educação escolar indígena e intercultural: Um diálogo possível e necessário. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(167).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4755> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumo: Este texto tem como foco central discutir as questões relacionadas à educação escolar indígena no Brasil, bem como os pressupostos da interculturalidade para se pensa-la. Trata-se de uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo. A Educação Escolar Indígena no Brasil hoje requer uma postura crítica e cuidadosa. O que hoje se denomina de Nação brasileira formou-se pelo encontro de três grandes matrizes étnico-culturais: a Indígena, a Europeia e a Africana. Tal constatação nos remete a uma conclusão óbvia: qualquer proposta de educação que se pretenda generosa e inclusiva precisa levar em consideração as questões relativas à diversidade cultural da sociedade brasileira. Para que esse diálogo intercultural aconteça se faz necessário romper com a mentalidade colonial. Precisamos de um paradigma de relacionamento que reconheça/respeite a

alteridade indígena e promova seu protagonismo (Castro, 2000). A Lei de Diretrizes e Base (LDB) propõe um conjunto de orientações que, mesmo com fragilidades, se postas em prática, poderiam proporcionar um avanço nas políticas públicas no que tange à educação escolar indígena. O processo educativo nas comunidades indígenas – neste texto, traremos como exemplo o povo guarani – acontece através da troca de experiências, na construção de um saber coletivo, intermediada pelo Karáí. Propomos uma educação escolar indígena tomando como ponto de partida alguns fundamentos da interculturalidade, mediados pelo diálogo cooperativo.

Palavras-chave: educação escolar indígena; interculturalidade; povo Guarani

Indigenous school education and interculturality: A possible and necessary dialogue

Abstract: This text focuses on issues related to indigenous school education in Brazil, as well as the assumptions of interculturality to think about it. This is a theoretical research, of a qualitative nature. Indigenous school education in Brasil today demands a critical and careful posture. What today is known as the Brazilian Nation was formed through the meeting of three ethnical-cultural origins: the Tupi-Guarani, the Portuguese and the African. Such confirmation refers to an obvious conclusion: any educational proposition that is intended as generous and inclusive needs to take into account the matters relative to the cultural diversity of the Brazilian society. For this intercultural dialogue to happen it is necessary to break with the colonial mentality. There must be a relationship paradigm that recognizes and respects the indigenous singularity and promotes its protagonism (Castro, 2000). The LDB proposes a group of guidelines that even with its frailties, if put to practice, could provide progress in the public policies about the indigenous school education. The educational progress in the indigenous communities – taking the Guarani as an example – happens through an exchange of experiences, building a collective knowledge, intermediated by the Karáí. We propose an indigenous school education that takes as its starting point some interculturality fundamentals, mediated by dialogicity.

Keywords: Indigenous school education; interculturality; Guarani people

Educación escolar indígena e intercultural: Un diálogo posible y necesario

Resumen: Este texto tiene como foco central discutir las cuestiones relacionadas a la educación escolar indígena en Brasil, así como los presupuestos de la interculturalidad para pensarse. Se trata de una investigación teórica, de cuño cualitativo. La Educación Escolar Indígena en Brasil hoy requiere una postura crítica y cuidadosa. Lo que hoy se llama la nación brasileña fue formada por la reunión de los tres principales matrices étnicas y culturales: los tupí-guaraní, el portugués y africano. Tal constatación nos remite a una conclusión obvia: cualquier propuesta de educación que se pretenda generosa e inclusiva necesita tener en cuenta las cuestiones relativas a la diversidad cultural de la sociedad brasileña. Para que ese diálogo intercultural ocurra se hace necesario romper con la mentalidad colonial. Necesitamos un paradigma de relación que reconozca / respete la alteridad indígena y promueva su protagonismo (Castro, 2000). La LDB propone un conjunto de orientaciones que, incluso con fragilidades, si se ponen en práctica, podrían proporcionar un avance en las políticas públicas en lo que se refiere a la Educación Escolar Indígena. El proceso educativo en las comunidades indígenas - en este texto, traremos como ejemplo el pueblo Guaraní - ocurre a través del intercambio de experiencias, en la construcción de un saber colectivo, intermedia por el Karáí. Proponemos una educación escolar indígena tomando como punto de partida algunos fundamentos de la interculturalidad, mediados por la dialogicidad.

Palabras-clave: educación escolar indígena; interculturalidade; pueblo Guarani

Introdução

Pensar a educação escolar indígena nos dias atuais, requer uma postura crítica, reflexiva e cuidadosa. Muitas são as especulações sobre o caminho que se tem seguido no Brasil sobre este tema tão delicado e urgente. Começaremos este nosso texto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil lembrando que quando aqui chegaram os navegadores portugueses, nos idos de 1500, este território, que hoje é chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos diferentes. Eram os nativos desta terra e que foram chamados de “índios” pelos navegadores portugueses. Viviam livres, alegres e “soltamente” como gostava de dizer o antropólogo e estudioso dos povos nativos brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997). Hoje, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 200 destes povos habitando estas terras brasilis. Para muitos, este é um dos primeiros fatos que marcam o começo da “história” que conhecemos até hoje do “descobrimento”¹ do Brasil.

Um dos maiores problemas deste encontro entre portugueses e indígenas foram às diferenças culturais. Para os europeus era difícil aceitar que aquelas pessoas vivessem com tanta liberdade. Caçando, banhando-se, dormindo todos juntos em uma única oca. Para eles isso era “demais”. Para exemplificar este “encontro” citamos um trecho de uma entrevista do Kaká Werá Jecupe², concedida à Revista IstoÉ, quando o Brasil completaria os 500 anos de “descobrimento”.

- ISTOÉ: O Brasil está se preparando para comemorar seus 500 anos. Para os povos indígenas, são anos de descoberta ou de invasão?

- Kaká Werá Jecupe assim responde: “São anos de desencontro. Desencontro que provocou e continua provocando situações gravíssimas. A realidade atual indígena não é fácil. Ainda hoje, em grandes áreas do País, é na base do tiro. Os interesses que provocam essas ações continuam sendo os mesmos: interesses econômicos. Hoje há um elemento a mais que são as indústrias farmacêuticas multinacionais, que estão praticando a biopirataria, roubando todo um conhecimento ancestral que os povos indígenas detêm a respeito de ervas medicinais.” “A semente desse desencontro está numa sociedade que tem na sua estrutura de cultura a questão do ter e encontrou uma cultura aqui voltada para o ser”.

Hoje, transcorridos cerca de 500 anos, restam não mais de 305 destas etnias habitando estas terras brasilis. Mesmo assim, algo é ainda mais paradoxal: o fato de a grande maioria dos brasileiros não saber que no Brasil ainda existem 305 etnias, além, é claro, da civilização branca ocidental. Não sabem, também, que ainda são faladas cerca de 274 línguas diferentes por estas

¹ Por não concordar com a denominação “descobrimento”, o estudioso dos povos nativos brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997) denominou esse encontro de “achamento” (1996).

² Índio tapuia, ou txucarramãe (guerreiro sem arma), como ele prefere, filho legítimo dos ancestrais habitantes das terras “descobertas” pelos portugueses, resolveu romper o silêncio de cinco séculos e escrever a história vista pela ótica dos que habitavam o Novo Mundo há milhares de anos. O resultado é o belíssimo livro poético-mitológico *A terra dos mil povos*, publicado pela editora Peirópolis (2000). Nascido em 1964, na aldeia guarani Morro da Saudade, periferia sul de São Paulo, Kaká estudou em escola pública, onde conheceu a história oficial do país que jamais incluiu as culturas indígenas. Foi o estopim para mergulhar em suas raízes. Passou a peregrinar por aldeias, seguindo a mitológica trilha empreendida pelos guaranis em busca da Terra sem Males. Ouviu dos sábios anciãos a memória viva dos ancestrais. Há quatro anos criou o Instituto Nova Tribo, célula de propagação das culturas indígenas. Com os olhos abertos para os 500 anos de Brasil, trabalha atualmente no projeto Arapotí, um grande encontro tribal para a “pacificação do branco”.

etnias³. Este desconhecimento não é algo apenas presente entre a grande massa da população. Não, infelizmente, mesmo nos meios acadêmicos e intelectuais poucos são os que sabem da existência deste ainda significativo contingente de brasileiros (as) nativos da terra de pindorama.

O desconhecimento em relação aos povos nativos no Brasil, bem como em vários países da América Latina é ainda muito grande. Os povos nativos e suas culturas são tratados com desdém e até mesmo desprezo pelo olhar do colonizador. Os povos nativos são tratados como se cultura não tivessem, como populações selvagens. Vamos ao que diz sobre esse cenário Wilson Changaray⁴:

Esta terra livre, independente e soberana tem que se basear nos princípios fundamentais indígenas. Princípios que superam os interesses pessoais e transcendem e abraçam as esferas do social econômico, cultural e político. Estes princípios são a essência fundamental do ser Guarani, como a busca incessante da Terra Sem Males e da Liberdade. Mas, quem me responde? ... Nem Deus me responde quando vou ser livre...!!! Nossa essência é de ser sem dono ...o Deus nosso é a Natureza e não a Lei.... Princípios que impregnam o ser social, como a Mboroaiu, Mborerekua, Yoparareko, esse amor, estima, carinho, solidariedade, expressada em sentimento ao próximo, que permite superar e desprender-se do ser mesquinho e individualista.

Ao pronunciar estas palavras, Wilson Changaray nos dá uma breve referência de como é densa e complexa a filosofia de vida dos povos indígenas: “esse amor, estima, carinho, solidariedade, expressada em sentimento ao próximo, que permite superar e desprender-se do ser mesquinho e individualista”

Educação Escolar Indígena – Um Aprendizado Generoso

O que hoje se denomina de Nação brasileira formou-se pelo encontro de três grandes matrizes étnico-culturais⁵: a Matriz Indígena, a Matriz Portuguesa e a Matriz Africana. Tal constatação nos remete a uma conclusão óbvia e imediata: qualquer proposta de educação que se pretenda generosa e inclusiva precisa levar em consideração as questões relativas à diversidade cultural constitutiva da sociedade brasileira.

Nesse sentido, há que buscar-se respostas para nossos desafios educacionais nas ciências e disciplinas clássicas, mas, também, no diálogo com outras culturas e na observação dos processos através dos quais elas promovem o “fluir do seu viver” (Maturana, 1999, p. 45). Com isto, estaríamos criando espaços de reflexão sobre os contextos e cenários de diversidade cultural (Secchetti, 2014, p. 30) que nos envolvem, bem como, agindo nas interfaces de um horizonte intercultural de educação para e na interculturalidade (Figueiredo, 2016, p. 77; Fleuri, 1998, 2003a, pp. 45, 58).

Neste sentido, este texto procura mostrar que este encontro de indígenas e não indígenas poderia ter sido diferente. E, ainda possível se, tentarmos mudar o rumo de nossas intenções, procurando compreender quem são essas cercas de 800.000 pessoas, segundo o IBGE (Instituto

³ Essas e outras informações podem ser vistas na publicação “Censo 2010: Características Gerais dos Indígenas – Resultados do Universo”, que pode ser acessada no link: www.censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 18/05/2019.

⁴ Presidente da Assembleia do Povo Guarani da Bolívia, ao Presidente Evo Morales em março de 2006, primeiro líder indígena a ocupar o posto máximo de seu País. Discurso disponível em: Disponível em: <http://djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>

⁵ Sobre a constituição cultural da Nação brasileira ver as obras de Darcy Ribeiro: O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1996 e Utopia Brasil. São Paulo (Hedra, 2008).

Brasileiro de Geografia e Estatística) que ainda habitam e fazem com que o Brasil seja o país com a maior diversidade étnico-cultural no mundo ocidental.

Historiadores calculam que, no início da invasão europeia ao Continente (1492), a população indígena girava em torno de um milhão e meio a dois milhões de pessoas, distribuídas em aldeias de trezentos a dois mil habitantes. Ao longo dos últimos 500 anos, os povos indígenas têm criado e recriado suas estratégias de resistência, ora enfrentando forças militares, como os exércitos imperiais de Espanha e Portugal ou, como há pouco, contra venezuelanos, ora encontrando aliados na sociedade envolvente, ora simplesmente se dispersando⁶. Contra todas as formas de dominação (educativa, militar, econômica e religiosa), o povo indígena foi capaz de manter seu espírito livre ao transformar em escudo de proteção o ininterrupto processo de transmitir de geração para geração sua língua e sua cultura, bem como ter sua principal defesa na filosofia. Como o caso dos guaranis, que é a busca pela Terra Sem Males⁷. O ato de conhecer, dentro da concepção guarani, por exemplo, passa pelo percurso do autoconhecimento, na verdade não se separam. O corpo é um mediador na apresentação deste conhecimento. Corpo nu, corpo vestido, vergonha, emoção, alegria, tristeza, alma, são categorias relevantes na construção do caminho-conhecimento guarani (2009b, p. 72).

A construção de um diálogo intercultural, a partir do qual, possamos começar a ver, este outro modo de ser, neste caso, o ser indígena, com olhos de quem respeita, poderia ser um caminho possível para começarmos a ampliar os limites de compreensão cultural de nossas fronteiras de pensamento. Fronteiras que, não raro, acabam por limitar nossa perspectiva para o estabelecimento de uma relação intercultural, bem como acabam por reforçar o sentimento de dominação e de superioridade cultural.

Para que aconteça este diálogo intercultural, com os povos indígenas, acreditamos que seja necessário romper com a mentalidade colonial, ou seja, precisamos de um paradigma de relacionamento que reconheça e respeite a alteridade indígena e promova seu protagonismo. Nas palavras (Castro, 2000, p. 54), “O encontro entre índios e brancos só se pode fazer nos termos de uma necessária aliança entre parceiros igualmente diferentes, de modo a podermos, juntos, deslocar o desequilíbrio perpétuo do mundo um pouco mais para frente, adiando assim o seu fim”.

Para Eduardo Viveiro de Castro, temos uma visão ainda muito dogmática e mesmo retrógrada sobre o que é uma cultura e como ela pode ir se constituindo ao longo do processo de viver dos povos. Comportamo-nos como se estivéssemos, sempre, em busca de um elo perdido, de uma essência primeira, enfim, de uma raiz única e/ou primeira para cada cultura. Como se fosse isto que iria dar legitimidade e autenticidade a dada manifestação como algo, genuinamente, merecedor do nome de cultura. Para Castro (2008, p. 149), não podemos dizer que existem culturas inautênticas pelo simples fato de que, segundo ele, não existem culturas autênticas. Nesta perspectiva de raciocínio o autor afirma que não existem índios autênticos, “Branços, afrodescendentes, ou quem quer que seja – pois autêntico não é uma coisa que os humanos sejam. Talvez seja uma coisa que só os brancos podem ser (pior para eles). A autenticidade é uma invenção da metafísica ocidental, ou mais que isso, ela é o seu fundamento”.

Se olharmos para nosso passado recente – últimos 500 anos - veremos que cerca de 800 povos desapareceram. Foram de diferentes formas, dizimados. Com eles desapareceram suas línguas, seus rituais, seus hábitos alimentares, enfim, quando some uma língua, some com ela uma cultura. Não esqueçamos que esses povos não tinham escritos. Sua comunicação era,

⁶ Informações e texto completo disponíveis em: <http://www.campanhagarani.org.br/historia/pggp.htm>

⁷ Yvy marã e'ỹ é um mito indígena. A expressão guarani significa "terra sem males" ou "terra sem mal", em português. Segundo esta filosofia de vida, neste lugar não haveria guerras, fome nem doenças. Foi um dos principais instrumentos de resistência cultural utilizados pelo povo guarani contra o domínio dos espanhóis e portugueses. Os movimentos pela busca da "terra sem males" era articulado pelos pajés, que se intitulavam Karai. Disponível em: http://pt.googleacademics.org/wiki/Yvy_mar%C3%A3_e%0E1%BB%B9

basicamente, através da oralidade. Portanto, quando desaparece um povo com estas características é aniquilada uma civilização inteira. Desaparece sua arte, sua filosofia. Sim, sua filosofia, pois, estas civilizações possuíam um sistema filosófico de vida extremamente complexo e rico em contribuições para as demais formas de pensar a vida no planeta. Tanto isto é verdadeiro que são inúmeros os casos em que pesquisadores de vários países – e mesmo do Brasil – recorrem aos saberes dos povos nativos para estudarem, copiarem e transformarem em conhecimento científico e, logo em seguida em mercadoria, aquilo que é um patrimônio de saberes milenares destes povos.

Este processo histórico, marcado por conflitos, resistências, muitas derrotas e algumas vitórias, fez com que se fizessem necessárias um conjunto de leis, normas, e regras jurídicas que visam orientar as relações entre os povos indígenas e as comunidades envolventes. O sistema educacional brasileiro, como parte integrante da sociedade, não ficou fora deste processo histórico-político-cultural. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) existe um conjunto de orientações que, mesmo com suas fragilidades, se postas em prática, poderiam proporcionar um avanço significativo nas políticas públicas no que diz respeito à Educação Escolar dos Povos Indígenas. A Constituição Federal no Capítulo VII em seu Artigo 231, prescreve:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

Diz mais a Constituição do Brasil sobre os direitos legais da história dos povos indígenas e sobre as responsabilidades da União com sua educação:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Art. 26, § 4º - Seção I – Cap II – LDB – Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

Como se pode constatar é reconhecido e legitimado que os povos indígenas tenham reconhecidos seus direitos básicos de acesso a educação e, com o respeito e acolhimento de suas tradições, crenças e formas de viabilizar sua existência. Para tanto, o Estado Brasileiro deverá promover, resguardar e responsabilizar-se por:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

Se prestarmos atenção à legislação, poderemos verificar um processo lento, mas que de alguma forma tem mostrado resultados, onde o direito a uma educação diferenciada, garantido na Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio da legislação subsequente. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação escolar indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio.

Assim, o Plano Nacional de Educação, conhecido pela sigla PNE, trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena e propõe, através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica, que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada. Este PNE é elaborado através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento e que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida para cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados e legítimos culturalmente.

A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos culturais particulares importantes e que garantam o respeito a diversidade cultural dos povos nativos, tais como: o uso da língua indígena; a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais; o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores índios; um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais; a elaboração de currículos diferenciados; a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. A legislação, também, tem colocado os indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a elas o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação⁸. As atividades de aprendizagem são desenvolvidas nas línguas maternas das comunidades (Resolução CNE/CEB nº 5/2012). As escolas indígenas são consideradas pelo CNE (Resolução CNE/CEB nº 3/1999) uma categoria específica de estabelecimento escolar de ensino e, por isso, possuem autonomia pedagógica, organizativa e gerencial.

Assim que, podemos dizer que temos um arcabouço legal que abre espaços para a construção de alternativas solidárias e generosas de relacionamento, capazes de possibilitar o estabelecimento de uma relação de tipo intercultural com os povos nativos. No entanto, se não mudarmos as relações de subalternidade que temos construído ao longo da história, imposta aos povos americanos pelos colonizadores, estaremos sendo cúmplices deste processo demarcado pela exclusão.

O escritor Silviano Santiago, vai mais longe e se refere à responsabilidade da historiografia oficial e elitista nacional que, com sua visão de intelectual preguiçoso e colonizado, não foi – e em muitos casos ainda é - incapaz de perceber, e menos ainda de reconhecer este passado cultural como algo a ser estudado e levado em consideração, para o entendimento e possível elaboração de uma proposta alternativa de sociedade. Uma postura intelectual deste tipo acaba por renegar a importante, e necessária, contribuição das nações indígenas latino-americanas em geral, e brasileira em particular, não só para o entendimento da história mais distante, como, também, para compreender e dialogar de forma intercultural com aquilo que se denomina de modernidade no ocidente. Para Silviano Santiago (2002), este reducionismo de pensamento acaba por nos levar a,

Valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu outro (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação

⁸ Estas ideias, aqui reelaboradas, são parte de uma notícia de Luis Donizete Benzi Grupioni em pib.socioambiental.org/pt/c/politicas.escolar-indigena/introducao. Acesso em: 29/11/2019. A notícia, assim como o texto na íntegra estão disponíveis para acesso no endereço especificado.

hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer. A historiografia oficial não é capaz de perceber a contribuição cultural das sociedades indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental. Este reducionismo acaba por valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu outro (culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer (p. 138)

Para ter uma ideia para onde nos levou esta miopia cultural, esta falta de diálogo com os diferentes povos ameríndios, é só fazer um tour pela história do nosso país. O povo Guarani, por exemplo, é um dos maiores povos indígenas do Brasil, situado na América Latina. Atualmente somam cerca de trinta mil pessoas, distribuídas nos Estados do Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, comportados nas Regiões Oeste, Leste e Sul do Brasil. Os países vizinhos ao Brasil, como Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia possuem, também, representantes dessa tão espiritualizada etnia indígena. Nos séculos XVII e XVIII somavam algo em torno de dois milhões de indígenas, só no Brasil.

Os indígenas Guaranis de todos esses países possuem uma matriz cultural milenar, baseada em sua ancestralidade histórica, política e organizativa: "ñanderekó, nanderekó, arandu" (sua visão de mundo, sua cosmologia, seu jeito de ser).

O povo Guarani tem como essência de vida, isto é, sua marca étnica, a grande prática do "caminhar" que significa em língua guarani “guata”. O caminhar significa para esse povo, também, evoluir e fortalecer-se espiritualmente. Essa prática do caminhar faz parte do movimento migratório dos guaranis desde o tempo da colonização. Esse caminhar constante é justificado pelo yvy opa, a busca da terra sem males, que aqui se pode definir, sucintamente, como uma terra que os permitiria viver com dignidade, sem interferências paternalistas, enfim, um paraíso mítico de sua ascendência. Ao se referir a essa trajetória dos povos indígenas guaranis e de sua quase extinção, o pensador Bartomeu Meliá, um grande estudioso da cultura guarani no Paraguai, assim se refere ao porquê e como se deu este processo

Por ocasião das primeiras expedições ao Rio da Prata, com a posterior fundação de Assunción até o momento em que é implantado o sistema de “encomienda”, no Paraguai, no ano de 1556, o espanhol que entra em contacto com os Guarani – e com outros indígenas da região – é alguém que está de passagem. Nesse primeiro momento o Guarani será visto e conceituado sob dois aspectos fundamentais: política e socialmente, como eventual aliado; economicamente, como possível fornecedor de alimentos. (Meliá, 1987, p. 20)

Ao estudar as origens da formação da nação brasileira, o antropólogo Darcy Ribeiro vai buscar nas artes e nas técnicas dos povos nativos exemplos de como era rica, diversificada, sofisticada e integrada à vida dos povos indígenas. Os casos trazidos por este autor são inúmeros em sua extensa obra. Só para citar um exemplo na arte e outro nas técnicas produzidas, utilizadas e legadas pelos povos tupi-guarani, o autor aponta a criatividade dos indígenas, presente em tudo o que eles produziam. Seja num artefato para a guerra, num equipamento para a caça ou a pesca, seja num objeto para o uso doméstico, a preocupação com a beleza se faz presente o tempo todo. O autor se refere a esta qualidade artística dos nativos da seguinte maneira,

Na vida indígena o que se vê nas coisas mais simples é esta alegria de viver, esta vontade de beleza expressa de mil modos, por gente comum, que tem um contentamento que entre nós só é dado ao artista criador ou ao apreciador mais sofisticado das nossas altas artes inacessíveis ao homem comum. Lá, a criatividade está generalizada (Ribeiro, 2008, p. 66).

Darcy Ribeiro foi um dedicado estudioso e pesquisador da cultura e da vida cotidiana dos povos nativos brasileiros. O autor sintetiza suas pesquisas fazendo uma análise da indissociação entre trabalho e lazer, entre arte e técnica. Assim se refere ao que acontece na relação cotidiana dos povos nativos com o que denominamos, em nossa cultura ocidental contemporânea, de arte e de beleza,

É impensável deixar de ver a perfeição formal de uma panela, de uma peneira, de uma casa ou de um colar. Um corpo pintado com urucum para uma tarde de festa é uma obra de arte feita com o zelo com que um pintor pinta uma tela. Uma perfeição perfeitamente inútil, se poderia dizer. Mas a beleza é precisamente isso, é uma perfeição perfeitamente inútil que esquenta o coração e dá alegria. (Ribeiro, 2004, p. 67)

Reforçando esta ideia, se percebe, assim, que os indígenas compreendem o sentido da cadeia da vida, do fluir do viver, dessas coordenações consensuais de ações as quais, o pensador chileno Humberto Maturana (1998a, p. 18), um pesquisador dos processos de relação do tipo biológica-cultural⁹, assim se refere: “Um sistema de conversação é, portanto, um sistema não linear que não se rege por uma linearidade causa-efeito, mas o efeito rebate sobre a causa criando um sistema fechado que se auto-alimenta”. Para os indígenas a questão fundamental, assim como para Maturana, é entender como as coisas chegaram a ser o que são e, não a sua essência.

Mas não é apenas nas artes que as civilizações indígenas se destacaram e deixaram grandes legados. Na técnica, também, foram muito criativos e sofisticados. É o caso das técnicas de domesticação de plantas selvagens que desenvolveram e com as quais acrescentavam uma dieta rica e farta à sua subsistência, além de muito adequada a uma vida saudável e sustentável ecologicamente. Não é demais frisar que entre os povos nativos, antes da chegada dos colonizadores europeus, não existiam nem obesidade e muito menos desnutrição. É da responsabilidade dos nativos a introdução nos hábitos alimentares brasileiros alimentos básicos como a mandioca, o amendoim, o abacaxi, a batata chamada de “batata inglesa”, o milho, a batata doce, o inhame e muitas outras espécies que até os dias de hoje fazem parte de nosso cardápio rotineiro. Darcy Ribeiro ressalta, com muita propriedade, que, mesmo hoje, com toda nossa sofisticada tecnologia, inclusive de engenharia genética, ainda não domesticamos nenhuma outra planta além daquelas que os nativos deixaram para nós como alternativa de alimento. Assim o autor finaliza sua defesa da sofisticação da forma de vida dos povos nativos: “Contando com estas fontes de provimento, através do trabalho coletivo, os índios viviam uma vida farta em que ninguém era pobre demais para não ter casa e comida, nem rico demais para que lhe sobrasse o que faltava a outro” (Ribeiro, 2008, p. 60).

Este conviver com o outro, implicando em uma transformação espontânea, existe na medida em que ocorre a aceitação do outro como legítimo em sua diferença, ou seja, a abertura para alteridade e a abdicação de ações coercitivas de dominação e de competição. Esta disposição para ações de aceitação ao estranho é um tipo específico de emocionar, denominada por Maturana (1998b, p. 22) como “amor”. Ainda sobre o amor, Maturana & Porsken (2004, p. 103) escreve sobre o sentido que este – o amor - tomou ao longo da história da humanidade,

Se poderia dizer que se alguém não confia em seu próximo, necessita ter permanentemente a mão um fuzil e o dedo no gatilho. Mas podemos cada um, nos perguntar: É isto o que quero? Se alguém quer isto, então não pode amar seu

⁹A Biologia-cultural é um espaço do explicar sobre o humano, sobre os demais seres vivos e sobre os próprios fundamentos do conhecer e do viver humano que surge apoiada nas proposições da Biologia do conhecer e da Biologia do amar de Humberto Maturana. Com ela Humberto Maturana procura estabelecer um modo de conhecer o viver humano que não se limita às possibilidades teóricas. O desenrolar do viver dos seres vivos em coerência e harmonia com o seu fazer no viver. O viver como uma decorrência de um saber primário para nos reconhecermos como seres humanos viventes em um espaço ao mesmo tempo biológico e cultural, por isso biológico-cultural.

próximo nem confiar em nenhuma circunstância, porque o outro também o enfrentará com desconfiança e medo, dando uma justificção às suas armas. Dizendo ao contrário, quem atua demonstrando respeito pelos demais, será respeitado por estes. Aquele que confia em uma criança, neste a criança confiará. Isto não significa que eu subscreva que: não faças ao outro o que não queres que te façam; seria simples oportunismo, não seria amor. Somente digo que geramos o mundo que vivemos. Se há algo que desejamos que seja, façamo-lo. (Maturana & Porsksen, 2004, p. 109)

Tal forma de relacionar-se com o outro seria o tipo de disposição para a ação que funda a própria linhagem biológica de nós seres humanos, no sentido de nos permitir o desenvolvimento das ações e coordenações de ações que nos caracterizam como animais que operam relações no linguajar¹⁰ cotidiano e, com isso, capazes de cooperação e de crescimento em redes de aprendizagem. Para ele, a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos, mantendo e respeitando as diferenças e peculiaridades dos processos culturais inerentes a construção de cada indivíduo.

Considerações Finais

A valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala seja a expressão do que se sente, pois, como escreve Menezes (2008, p. 71), o saber do povo Guarani “torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”. Portanto, educar é fazer da palavra movimento, fazer-se verbo, enquanto ações cheias de sentido, enquanto vivência. Para as autoras Bergamaschi & Menezes (2009a, p. 66) conhecimentos que se aprendem ao longo de toda a vida. Assim, se exprime e define o papel importante do Kará: “corpo vivo” que busca continuamente o aprendizado de constituir-se singular na vivência coletiva do compartilhar e do cooperar.

Ainda hoje, pode-se observar que há uma grande discussão sobre a educação escolar indígena e a educação para o Índio, ou, mais conhecida como: Educação Indígena. No entanto, tentar fazer tais distinções nos remeteria aos primórdios destas conceitualizações. Estas foram estabelecidas por Bartomeu Meliá, em 1979 e ampliadas pela escritora Aracy Lopes Silva. Segundo Kahn (1994, p. 05) “A distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. A primeira estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do ethos tribal, enquanto que a segunda, estaria, inevitavelmente, orientada por “uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver” Silva (1980, p. 16). Para Maria Kahn, estas discussões sobre Educação Escolar Indígena e Educação para o Índio, segue por um beco de duas saídas: a primeira a ser conquistada e segunda a ser evitada. A autora sugere que, não devemos arriscar nenhuma dessas saídas. Pois,

Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, caímos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão

¹⁰Linguajar, para Humberto Maturana (1978), é o processo de conversação entre os seres humanos através de sua linguagem. Linguagem, esta, decorrente de um fenômeno biológico-cultural e relacional constituído de interações de comportamentos consensuais entre um certo grupo ou comunidade de conversação.

Educação Escolar Indígena. O fato é que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola. O que se vem fazendo é sim, uma Educação para o índio (...) Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vem sendo desenvolvidas em contexto indígena- reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras – estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. (Kahn, 1994, p. 137)

É nesta perspectiva que pensamos que o diálogo intercultural possibilitará uma reflexão sobre possíveis contribuições de proposições para pensar-se uma educação escolar indígena que se pautar pela aceitação do outro como um outro legítimo em seu fazer e em seu ser, por meio do cuidado e do respeito às suas diferenças culturais. Este horizonte de reflexão se ancora, também, nos referenciais epistemológicos da educação intercultural e dialógica (Figueredo, 2016, p. 31; Fleuri, 2003b 1998, 2007, pp. 87, 35). Algo na perspectiva definida por Bhabha (2003) como as relações que acontecem no espaço vivido, e que o autor denomina de o entre-lugar da cultura. Tal processo exige relações educacionais e pedagógicas que privilegiem não a oposição entre culturas, mas, sim, sua inter-relação num processo semelhante ao proposto pelo pensador William Irwin Thompson ao defender que nos tornamos humanos pela partilha e pela cooperação entre os diferentes e não pela competição e pela guerra Thompson (1990, p. 43).

Esta valorização das diferenças é fundamental para que se estabeleçam relações de diálogo intercultural, pois, como defende o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980) para que se crie uma diferença “São necessárias pelo menos duas coisas” (1986, p. 76). Com isto, nos reportamos também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o argentino Néstor Garcia Canclini, quando o mesmo afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e a educação, numa perspectiva intercultural, é falar a partir das intersecções, buscando as regiões onde as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam (Canclini, 2006, 2003, pp. 101, 54). Neste sentido, esta opção pela perspectiva intercultural tem como orientação o que sugere Canclini, para quem, “adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, leva a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma necessidade de resistir” (Canclini, 2004, p. 21). Segundo este autor, as práticas e os estudos interculturais foram fundamentais no sentido de dar aporte epistemológico para tornar visíveis os muitos grupos discriminados no continente latino-americano. Dentre estes grupos discriminados, historicamente, a que se refere Canclini, não podemos deixar de ressaltar os povos indígenas que foram, neste texto, o principal foco da reflexão.

O processo educativo nas comunidades indígenas se dá – neste texto tomamos o exemplo do povo Guarani - através da troca de experiências, na construção de um saber coletivo, intermediada pelo Karaí/professor e sua confirmação acontece pela transmissão do conhecimento coletivo. Assim, o papel do Karaí, enquanto educador é o de mobilizar esta aprendizagem que se dá num processo contínuo, numa perspectiva de que se aprende na convivência com o outro. A valorização do conhecimento parte do autoconhecimento, ou seja, da capacidade de vivenciar o que se fala e de que a fala seja a expressão do que se sente, pois, como escreve Menezes (2008, p. 71), o saber do povo Guarani “Torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”.

Assim visto, o educar é fazer a palavra em movimento. É fazê-la verbo, enquanto ações cheias de sentido, enquanto vivência e conhecimentos que se aprendem no decorrer de toda a vida. Assim, se exprime e define o papel importante do Karaí: corpo vivido, que busca continuamente o aprendizado de constituir-se singular na vivência coletiva do compartilhar. Consideramos esse, um belo exemplo de educação intercultural. Algo a ser, inclusive, por nós aprendido.

Portanto, se a educação acontecer num espaço de amorosidade, onde o emocionar do cuidado e da escuta do outro, estejam interligados ao fazer pedagógico, nossas práticas pedagógicas fluirão na liberdade de escolhas e reflexões sobre o que queremos e podemos, sobre o que somos e sobre as coisas que nos sucedem. Nessa valorização de experiências, os(as) professores(as) entenderão melhor o prazer da convivência, da ternura e do cuidado com os outros, em especial com os(as) educandos(as), pertençam eles a cultura que pertençam. Acreditamos que desta relação de escuta e de cuidado com o outro, teremos grandes possibilidades de ver acontecer um processo de inclusão que não se restrinja apenas a formalidade da legislação e ao desejo generoso de justiça, mas, sim, que aconteça realmente no fluir do viver no cotidiano escolar.

Com isto estamos exercitando, e vivenciando, aquilo que Paulo Freire (1921- 1997) tanto valorizou ao ensinar que o ser humano não nasce pronto, ele está em constante transformação, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano. Isto só é possível na interação e no relacionamento com os outros através de processos interculturais, mediados pela linguagem e pelo diálogo. Este processo, de mediação dialógica, se constituirá em solo fértil para uma educação inclusiva quando tivermos uma ação pedagógica e uma educação escolar indígena que se paute, fundamentalmente, na escuta sensível do outro e no cuidado para com suas especificidades históricas e culturais de cada povo.

Referências

- Bateson, G. (1986). *Mente e natureza – a unidade necessária*. Francisco Alves.
- Bergamaschi, M. A. (2005). *Nhembo'e! Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani*. (Tese de Doutorado). UFRGS.
- Bergamaschi, M. A. (2011a). Criança indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais. In A. C. Nascimento (Org.) *Criança indígena. Diversidade cultural, educação e representações sociais* [et al.]. Liber Livro.
- Bergamaschi, M. A. (2011b). Educação indígena em diálogo na UFRGS: Um sonho possível. In: B. Juçara, S. Valdete & T. B. I. Marques, *Educação Indígena em Diálogo*. EDUFPEL.
- Bergamaschi, M. A., & Menezes, M. A. (2009). *Educação ameríndia. – a dança e a escola Guarani*. EDUNISC.
- Bhabha, H. (2003). *O local da cultura*. UFMG.
- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (2001). Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Canclini. N. G. (2003). *Culturas híbridas*. EDUSP.
- Canclini. N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. GEDISA.
- Canclini. N. G. (2006). *Consumidores e cidadãos*. UFRJ.
- Canclini. N. G. (2009). *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Ariel.
- Claudino, K. Z. (2011). Educação escolar indígena: Um sonho possível. In: B. Juçara, S. Valdete & T. B. I. Marques, *Educação Indígena em Diálogo* EDUFPEL.
- Castro, E, V (2008). *Encontros*. Beco do AZOUGUE.
- Cecchetti, E. (2014). Cultura escolar e diversidade cultural: Entre a negação e o reconhecimento das diferenças. In: E. Cecchetti & A. Pozzer (Orgs.). *Educação e diversidade cultural - tensões, desafios e perspectivas*. EDIFURB.
- Fleuri, R. M. (1998). *Intercultura e movimentos sociais*. NUP-UFSC.

- Fleuri, R. M. (2003a). Educação intercultural: Mediações necessárias. In: R. M. Fleuri (Org). *Educação intercultural: Mediações necessárias*. DP&A.
- Fleuri, R. M. (2003b). *Intercultura e Educação*. Revista Brasileira de Educação, (23), ANPEd. Editores Associados. Campinas-SP.
- Figueiredo, J. B. A. (2003). *Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: Uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba - CE (Brasil)*. (Tese Doutorado em Ciência Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – UFSCar. São Paulo: São Carlos.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3. ed.; Trad. K. de Mello e Silva; Rev. técnica de B. Eliseu Leite Cintral). Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática de liberdade*. (22. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (6. ed.; Notas A. M. Araújo Freire). Paz e Terra.
- Geertz, C. (2009). *O saber local - Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Vozes.
- Gonçalves, C.W.P. (2006). *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kahn, M. (1994). “Educação Indígena” versus educação para índios”: Sim, a discussão deve continuar... *Aberto*, 14(63), jul./set.
- Maturana, H. R. (1998a). *Emoções e linguagem na educação e na política*. UFMG.
- Maturana, H. R. (1998b). *Da biologia à psicologia*. ARTES MÉDICAS.
- Maturana, H. R., & Varela, F. G. (1995). *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do conhecimento humano*. Workshops.
- Maturana, H. R., & Varela, F. G. (1997). *De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos*. Artes Médicas.
- Maturana, H. R., & Verden-Zoller, G. (2004). *Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano*. Palas Athena.
- Maturana, H. R. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. UFMG.
- Ribeiro, D. (2008). *Utopia Brasil*. Hedra Ltda.
- Ribeiro, D. (1996). *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras.
- Santiago, S. (2006). *Ora (dêreis) puxar conversa – ensaios literários*. UFMG.
- Santos, B. S. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.
- Santos, B. S. (2009). Para uma pedagogia do conflito. In A. L. Freitas & S. Moraes (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência: A pedagogia do conflito revisitada* (pp. 15-40). Redes Editora.
- Thompson, W. I. (2001). As implicações culturais da nova biologia. In: W. I. Thompson (Org.), *Gaia: Uma teoria do conhecimento*. Gaia.
- Weber. C. (2009). *Educação Escolar e os povos indígenas*. (Cadernos Didáticos, n. 3). NUP-UFSC.

Sobre os Autores:

Sandra Maders

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Ciências da Natureza - Licenciatura (LCN)

sandramaders@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9600-2884>

Graduação em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/UFSM, na linha de formação de professores e saberes profissionais. É professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) vinculada ao curso Ciências da Natureza Licenciatura (LCN). Tem experiência na docência e em pesquisas nas áreas de Educação, atuando principalmente, nas seguintes áreas temáticas: diversidade, educação escolar indígena; intercultura; políticas públicas; filosofia da educação; pesquisas relacionadas aos estudos de Humberto Maturana para organizações institucionais pautadas em modelos cooperativos de educação.

Valdo Barcelos

Universidade Federal da Santa Maria (UFSM)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFSM)

vbarcelos@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-7768-1543>

Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Educação- Ensino de Ciências Naturais - UFSC), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Programa de Pós Graduação em Educação(PPGE/UFSM). Realizou estágio pós-doutoral em Antropofagia Cultura Brasileira na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-INPA). É professor Titular (UFSM). Pesquisador 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências - ALPAS - 21 - Cadeira Paulo Freire. Membro da Academia Santa Mariense de Letras-ASL - Cadeira Cyro Martins. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria-CAPOSM. Consultor MEC/UNESCO - MEC/MMA - CYTED - INPA - MCT Membro Anistia Internacional BRASIL (1972). Suas investigações atualmente envolvem os estudos relacionados às teorias de Humberto Maturana (Biologia do Amor e Biologia do Conhecer); interculturalidade e sustentabilidade; formação de professores.

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

julianeangnes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Kaizo.beltrao@fgv.br

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Dossiê Especial
Educação e Povos Indígenas:
Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 167

2 de novembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivieri

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University
Cristina Alfaro San Diego State University
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison
Jeff Bale University of Toronto, Canada
Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University
Henry Braun Boston College
Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University
Linda Darling-Hammond Stanford University
Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin
Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy
John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington
Gene V Glass Arizona State University
Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento
Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro
Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo
Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis
R. Anthony Rolle University of Houston
A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio
Janelle Scott University of California, Berkeley
Jack Schneider University of Massachusetts Lowell
Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel