

# Dossiê Especial

## Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de  
políticas educativas

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



Volume 28 Número 71

4 de maio de 2020

ISSN 1068-2341

## Educação Escolar Diferenciada Indígena: Análise das Publicações Científicas entre 2012 e 2018

*Marcos José de Aquino Pereira*

Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

**Citação:** Aquino Pereira, M. J. (2020). Educação escolar diferenciada indígena: Análise das publicações científicas entre 2012 e 2018. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4779> 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 artigo de revisão reflete sobre no que tem consistido e como vem sendo realizada a aplicação do direito a uma educação diferenciada aos povos originários nas escolas indígenas, através de uma revisão bibliográfica de dissertações e teses publicadas entre 2012 a 2018, disponíveis no banco de dados BDT CAPES, sendo nosso objetivo identificar a sua implantação ou não, buscando observar a presença de elementos culturais tradicionais de cada etnia nos conteúdos e nas práticas educativas realizadas nessas escolas. Feita a análise do material selecionado buscamos refletir sobre o que ele desvela sobre as realidades estudadas oferecendo um panorama sobre como a educação diferenciada tem sido entendida e implementada nas escolas indígenas, bem como as dificuldades ali

identificadas, refletindo sobre a proposição de novas perspectivas para tornar a construção de uma educação escolar indígena diferenciada mais efetiva.

**Palavras-chave:** Educação Diferenciada; Educação Escolar Indígena; Escola Indígena

### **Differentiated indigenous school education: Analysis of scientific publications between 2012 and 2018**

**Abstract:** This theoretical essay reflects on what has been and has been accomplished the application of the right to a differentiated education to indigenous peoples in indigenous schools, through a bibliographical review of dissertations and theses published between 2012 to 2018, available in BDT CAPES database, aiming to identify whether or not it is implemented, trying to identify the presence of traditional cultural elements of each ethnic group in the content and educational practices actualized in these schools. After analyzing the selected material, we sought to reflect on what it reveals about the realities studied, offering a landscape on how differentiated education has been understood and implemented in indigenous schools, as well as the difficulties identified there, reflecting on the proposition of new perspectives to make the construction of differentiated indigenous school education more effective.

**Keywords:** Differentiated Education; Indigenous School Education; Indigenous School

### **Educación escolar indígena diferenciada: Análisis de publicaciones científicas entre 2012 y 2018**

**Resumen:** Este artículo de revisión refleja lo que se ha hecho y cómo se ha llevado a cabo la aplicación del derecho a la educación diferenciada a los pueblos indígenas en las escuelas indígenas, a través de una revisión bibliográfica de disertaciones y tesis publicadas entre 2012 y 2018, disponible en la base de datos. BDT CAPES, nuestro objetivo fue identificar su implementación o no, buscando observar la presencia de elementos culturales tradicionales de cada etnia en el contenido y las prácticas educativas llevadas a cabo en estas escuelas. Después de analizar el material seleccionado, buscamos reflexionar sobre lo que revela sobre las realidades estudiadas, ofreciendo una visión general de cómo se ha entendido e implementado la educación diferenciada en las escuelas indígenas, así como las dificultades identificadas allí, reflexionando sobre la propuesta de nuevas perspectivas haciendo que la construcción de una educación escolar indígena diferenciada sea más efectiva.

**Palabras-clave:** Educación Diferenciada; Educación Escolar Indígena; Escuela Indígena

## Introdução

A escrita deste artigo de revisão é resultado de questionamentos<sup>1</sup> sobre a relação entre a cultura tradicional dos povos originários<sup>2</sup> e a educação escolar indígena, tendo como objetivo apresentar um panorama sobre as produções científicas, entre os anos de 2012 e 2018, acerca da educação diferenciada nas escolas indígenas, permitindo-nos analisar como tem se dado a sua implantação nas realidades apresentadas nas obras abordadas. Sendo a educação diferenciada um direito garantido na legislação, a sua efetivação ou não na educação indígena é um tema de bastante relevância para estudo, reflexão e proposição de ações que contribuam para a sua maior efetividade e abrangência.

O fundamento legal para o direito ao oferecimento de uma educação diferenciada aos povos originários brasileiros está garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 210, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 78 e 79, tratado pela Resolução CNE/CEB, nº 3, de 10 de novembro de 1999, confirmado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que prevê como objetivos:

5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.
6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada. (Brasil, 2001)

Essa especificidade do modelo da escola indígena, segundo o Ministério da Educação (MEC) deve ser entendida como uma educação:

Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena. (Brasil, 1998)

Sendo então definido no Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as tinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e

---

<sup>1</sup> O levantamento bibliográfico, que motivou a revisão de literatura que culminou neste artigo, foi realizado como parte da fundamentação teórica de nossa pesquisa de doutorado, ainda em curso, que aborda os processos educativos presentes nas práticas sociais dos povos indígenas brasileiros.

<sup>2</sup> Fazemos a opção pelo uso da nomenclatura povos originários por considerarmos que ela representa melhor a perspectiva dos habitantes originais dos territórios invadidos pelos europeus, superando a significação de palavras que possam carregar conceituações perpassadas por visões de colonialidade. Como os povos originários não se limitam apenas aos primeiros habitantes do que hoje chamamos de Continente Americano, faremos a diferenciação através da indicação de povos originários brasileiros, americanos, etc. Utilizaremos os termos indígena e não indígena quando nos referirmos à educação escolar indígena, como adjetivação (professores/as indígenas, escolas indígenas) e em situações que essas palavras forem usadas por autores citados ou pela legislação brasileira.

implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (Brasil, 2012)

Diante disso, podemos nos interrogar como Zoia (2010, p. 71):  
em que essas escolas deveriam se diferenciar das demais? O que seria este conteúdo diferenciado a ser ensinado para os povos indígenas? E, diretamente relacionado a esta temática, faz-se necessário discutir qual é o papel do professor indígena, como personagem central desta escola.

Para refletirmos sobre esses questionamentos é importante buscarmos um maior entendimento sobre o desenvolvimento da educação indígena em nosso país, lançando-lhe um olhar histórico e crítico. Podemos precisar que o seu início é também o início da Educação Brasileira, que ocorreu em 1546 com a chegada dos Padres Jesuítas, que, segundo Simas e Pereira (2010), assumiram a educação escolar por cerca de 210 anos até serem expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, sendo que, na década seguinte, foi implantado o ensino público oficial.

Apesar de aplicarem um ensino bilíngue, o objetivo jesuítico era transmitir conhecimentos e valores europeus-cristãos, com o intuito de fazer a transição das línguas faladas por esses povos para a língua portuguesa, convertendo-os ao catolicismo e ao modo de vida europeu (Grupioni, 2006), o que resultou na supressão da cultura de diversos povos catequizados e até mesmo da extinção de muitas línguas faladas por eles (Rodrigues, 1986), isso sem detrimento do genocídio e expropriação territorial imposto a esses povos pelo dominador europeu e por seus descendentes, monstruosidade essa que até hoje não foi reparada, se é que seja possível pensar em qualquer tipo de reparação para isso mesmo sendo inexorável e imperativo que se faça algo em prol dos sobreviventes, tanto no campo material quanto no campo histórico e conceitual de nossa sociedade.

Segundo Zoia (2010) a educação não indígena<sup>3</sup> para os povos originários brasileiros teve um caráter integracionista, sem mudanças significativas por quase cinco séculos, até meados da década de 70, em que os movimentos indígenas começam a tomar forma, buscando outras perspectivas, através de mobilizações e lutas, dentre as quais a luta por uma Educação Escolar Indígena, não mais integracionista e sim específica e diferenciada.

Somente com a redemocratização e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que, pelo menos em termos de legislação, a:

relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas se transforma e a política estatal indigenista, de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o período colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direitos (Brasil, 2007).

Fruto dessa nova visão expressa na Constituição Federal, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Esse tratamento diferenciado encontrou acolhida e detalhamento no Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes (Grupioni, 2006).

---

<sup>3</sup>Conceito empregado por Melià (1979) para se referir ao tipo de educação imposta aos povos originários pelos europeus e por seus descendentes mas que não atendem a nenhuma das suas necessidades, visando apenas a sua dominação, exploração e “integração” pela sociedade branca. Utilizaremos o termo “educação escolar indígena” para nos referirmos às propostas de escola projetadas no seio das aldeias, após a Constituição de 88.

Apesar desse desenvolvimento histórico e de toda a legislação que garanta o direito a uma educação escolar diferenciada aos povos originários brasileiros a “falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados” (Grupioni, 2006, p. 59).

## **Procedimentos Adotados na Revisão de Literatura**

Diante das inquietações provocadas pelo conhecimento sobre essa realidade, surgiu a motivação para que se realizasse um levantamento prévio junto à base BTD Capes para os descritores “educação diferenciada” AND “educação escolar indígena”, em teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2012 e 2018, o qual retornou 28 resultados. Repetiu-se o levantamento para os descritores “educação diferenciada” AND “escola indígena” e o retorno foi de 15 resultados, dos quais houveram 6 que não figuraram no resultado anterior.

A partir desses resultados, foi realizado o estudo desse material seguindo as etapas de 3 tipos de leitura apresentados por Antônio Carlos Gil (2010, p. 77), que são: 1) Leitura Exploratória “[...] exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé”, em nosso caso incluímos a leitura dos resumos, palavras-chave e sumários; 2) Leitura Seletiva, na qual “procede-se a sua seleção, ou seja, à determinação do material que de fato interessa à pesquisa” (Gil, 2010, p. 78), momento em que se buscou a abordagem sobre a educação diferenciada nas obras e que trouxessem pesquisas realizadas *in loco* em escolas indígenas, excluindo-se as que não atendessem a esses requisitos; 3) Leitura interpretativa “Esta constitui a última etapa do processo de leitura das fontes bibliográficas. Naturalmente, é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” (Gil, 2010, p. 79) em que buscou-se identificar e relacionar as realidades apresentadas nas pesquisas com a presença ou não dos conhecimentos tradicionais dos povos originários às práticas educativas das escolas indígenas estudadas.

Dessa forma, após essas etapas, selecionou-se as obras que trouxessem informações mais detalhadas das práticas educativas em escolas indígenas pesquisadas, e que abordassem a questão da educação diferenciada, excluindo-se os que tratassem especificamente de formação de professores, ou educação superior, ou educação não escolar, ou que abordassem escolas mistas, chegando-se a um número de 18 obras, 1 de 2012, 3 de 2014, 1 de 2015, 7 de 2016, 3 de 2017 e 4 de 2018, divididas em 3 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado, sobre as quais este artigo trata.

O ano de 2012 foi definido como inicial para o levantamento por ser o momento em que a CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012 definiu mais claramente o direito ao caráter diferenciado da educação escolar indígena permitindo-se assim a escolha de um parâmetro temporal para as considerações sobre se essa educação diferenciada vem sendo realizada e como tem sido desenvolvida desde então.

Sobre esse caráter diferenciado, Ladeira (2004, p. 143) o coloca como um desafio para a educação escolar indígena:

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

A autora alerta também para problemáticas relacionadas a distorções no entendimento do que seja uma educação diferenciada ou a sua aplicação superficial, o que tem gerado inquietações entre os próprios integrantes dos povos originários:

Se as autoridades indígenas têm denunciado a redução do "diferenciado" na prática escolar à má qualidade do ensino e à situação de penúria das escolas das aldeias, no aparato da política pública o discurso da especificidade da questão indígena vem sendo reduzido a uma questão técnica, relativa aos encaminhamentos técnicos-administrativos ou em relação a questões técnico-pedagógicas. (Ladeira, 2004, p. 145)

Ela demonstra uma preocupação que vem ao encontro de nossas inquietações ao iniciarmos nosso levantamento:

Existe uma coerção muito grande para que estes povos interiorizem as nossas práticas educativas, como o fizeram em tempos passados as escolas das missões religiosas. Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os "diversos" que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas. (Ladeira, 2004, p. 147)

Diante disso, passamos à apresentação das dissertações e teses, com o intuito de desvelar algumas nuances dessa realidade, captadas pelos pesquisadores e registradas em suas publicações, para que nos ajude a melhor entender que tipo de relação pode estar sendo construída entre as visões de mundo, o modo de vida e a cultura dos povos originários e a educação escolar indígena no Brasil.

### **As Realidades da Educação Diferenciada nas Escolas Indígenas Apresentadas nas Teses e Dissertações Seleccionadas**

Passando à apresentação das realidades descritas pelos pesquisadores nas produções seleccionadas, encontramos no ano de 2012 a dissertação de mestrado "A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu", de Edna Ferreira, que trata da escola indígena de educação infantil CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) vinculado ao CECI Krukutu, destacando que:

A educação diferenciada é percebida como uma possibilidade de inserir aspectos da cultura Guarani no currículo escolar, enriquecendo sua prática e as relações estabelecidas no contato com o conhecimento da sociedade envolvente, em um encontro de duas visões de mundo. Podemos perceber que o papel da educação escolar indígena na aldeia não se restringe apenas aos aspectos pedagógicos/curricular. Ressalta-se que a escola está inserida na luta pela melhoria das condições de vida dos Guarani, através da alimentação servida no CECI, a criação de empregos, geração de renda através de projetos específicos, acesso a tecnologias de informação e com a interação com as aldeias de São Paulo. (Ferreira, 2012, p. 81)

Percebemos que o caráter diferenciado, apontado pela pesquisadora nessa escola, extrapola a sala de aula, destacando-se a sua função social na aldeia.

Dentre as produções do ano de 2014, temos o “Estudo dos conhecimentos etnozoológicos de alunos da escola Terena na Aldeia Buriti (Dois Irmãos do Buriti-MS)”, de Airton Gaspari Junior. Aponto para a presença da comunidade na Escola Indígena Alexina Rosa Figueiredo: “Tanto nas oficinas quanto nos seminários realizados pela própria escola foi possível ver a comunidade local e as escolas das aldeias do entorno, participando, discutindo e refletindo sobre a educação escolar indígena diferenciada e bilíngue na realidade das suas respectivas aldeias” (Gasparini Junior, 2014, p. 78).

O pesquisador indica que:

Os alunos da escola indígena, apesar de terem contato com as diversas mídias (TV, Internet, etc.), as mesmas que um aluno de uma escola da sociedade envolvente pode ter acesso, ainda assim preserva conhecimentos tradicionais de sua cultura, como o relatado neste trabalho, o conhecimento sobre a fauna da TI Buriti. Os alunos demonstraram conhecer uma grande variedade de animais. Através da coleta de dados revelou-se que o conhecimento sobre a presença dos animais nos contos e mitos da cultura Terena ainda precisa ser mais restaurado, pois, está se perdendo. (Gasparini Junior, 2014, p. 78)

Diante do que “A escola, através de seu novo projeto pedagógico, tenta reavivar a cultura e as tradições Terena.” (Gasparini Junior, 2014, p. 78) o que demonstra a presença de um conteúdo diferenciado na escola que foi incrementado com a elaboração de uma cartilha sobre os conhecimentos etnozoológicos dos Terena (Gasparini Junior, 2014) para o auxílio no processo de retomada e manutenção desses saberes tradicionais desse povo.

Também em 2014 a pesquisadora Vera Lúcia da Silva, em sua dissertação de mestrado “Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado-BA”, ao tratar da educação diferenciada em uma escola estadual indígena, demonstra o descompasso, e até mesmo a contradição, entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva na realidade escolar por ela observada:

A educação escolar indígena proposta no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê possui caráter diferenciado, específico, bilíngue e intercultural. No entanto no próprio discurso do documento, assim como nas cenas observadas no cotidiano das aulas de cultura e língua portuguesa comparecem princípios, concepções e metodologias próprias da escola que os Pataxó rejeitam: uma escola “branca” que zomba, menospreza, relega e exclui seus saberes ancestrais, apesar da autonomia legalmente garantida em diversos documentos oficiais, a começar pela Constituição Federal de 1988. (Silvia, 2014, p. 109)

Para a autora, a escola indígena não deve se configurar como algo estranho à Aldeia, mas “ao contrário: esta deve amalgamar seus conteúdos e suas práticas aos conteúdos e práticas educativas da comunidade, de modo que não haja ruptura entre os espaços e os tempos do ensino e da aprendizagem” (Silvia, 2014, p. 109).

Ainda no mesmo ano, Ivan Dutra Belo, em sua dissertação de mestrado “(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhã”, faz algumas reflexões sobre as relações interpessoais como o elemento diferenciador na educação indígena na Escola da TI Caramuru- Paraguaçu:

O cuidado e a fraternidade parecem ser mais intensos que em escolas não indígenas, bem como a intimidade e tranquilidade com a qual professores e estudantes se relacionam. Os problemas com indisciplina parecem ser muito menores nesta escola do que nas escolas não diferenciadas. (Belo, 2014, p. 119)

Destacam-se as relações parentais e a comparação que alguns alunos/as pertencentes aos povos originários brasileiros que estudaram em ambos os modelos de escola, fizeram sobre ambas as modalidades:

A relação entre os estudantes parece ser mais tranquila. Ao conversar com alguns estudantes que estudaram fora da escola da reserva, muitos deles reiteravam a relação com os parentes como algo extremamente positivo. Alguns deles reclamaram também de conflitos que tiveram em outras escolas fora da reserva e de como a escola indígena é para eles um local de tranquilidade, onde "se convive com os parentes, é tudo diferente." (Belo, 2014, p. 119)

O autor também relatou a presença de conteúdos diferenciados sobre a história do povo Pataxó Hãhãhãe e a sua relação com a realidade atual da Aldeia:

No esforço didático dos professores, por exemplo, pudemos observar a preocupação em fazer os estudantes conhecerem a história do povo Pataxó Hãhãhãe, como forma de "conscientização" dos mesmos em relação ao contexto vivido na reserva, especialmente na relação com os não índios, muitas vezes hostis, que sempre questionam a legitimidade da ocupação dos indígenas no território e sua indianidade. (Belo, 2014, p. 121)

Belo (2014) entende que, apesar do currículo seguir o modelo de escola rural havendo apenas algumas adaptações para se ensinar a cultura indígena dentro das disciplinas comuns, a educação diferenciada ocorre por parte do próprio povo Pataxó Hãhãhãe, se dando na própria premissa sobre o que é a escola para a comunidade, e na dinâmica de constante construção e busca por alternativas diante das limitações:

os Pataxó Hãhãhãe, tem na escola um projeto de lutar contra a violência simbólica da escolarização, fazendo do seu próprio processo um caminho contrahegemônico, ou seja, transformam a experiência da educação escolar em uma experiência de entendimento e valorização de sua identidade. Fazem da escola um lugar de saber sobre a sua história de luta, um lugar de união. No entanto, refletem se a estrutura escolar se torna limitante e pensam em alternativas para que, diante de suas peculiaridades, possam expandir a busca pessoal e coletiva por sua memória e pelo seu orgulho enquanto indígenas. (Belo, 2014, p. 136)

Já em 2015, Renata Lopes de Oliveira publica sua dissertação de mestrado "O Torém como lugar de memória e de formação da educação escolar diferenciada indígena Tremembé" e traz alguns depoimentos de professores e professoras sobre os elementos de uma educação diferenciada, como a dança Torém, que é entendido por uma das entrevistadas "como um momento de diversão do povo Tremembé" que ao ser transformado em um momento institucionalizado pela de execução da dança na escola, é visto da seguinte forma por ela:

Pros alunos como alunos, eu percebo que tem sido quase como uma obrigação. Porque é regra da escola, e toda regra, ninguém quer obedecer. Aí. Eles vão como obrigados alguns. A gente já tentou mudar isso, mas a gente ainda não conseguiu. Pra eles, a gente tá dando muita palestra, mostrando que é uma brincadeira, que você está ali pra se divertir, que é o instrumento principal da cultura. A gente está trabalhando isso, vamos ver se vai dar resultado (Professora C. Entrevista, janeiro de 2015). (Oliveira, 2015, p. 81)

Apesar dos problemas identificados no depoimento da professora, no tocante à motivação dos alunos como cumprimento de obrigação, o que pode descaracterizar o caráter espontâneo e de diversão da dança e da busca pelos professores em incentivar a espontaneidade e a valorização da dança pelos alunos, a pesquisadora destaca a importância do Torém como um elemento da cultura dos Tremembé inserido na escola como prática da educação diferenciada que se mostra, na visão da pesquisadora, como uma prática de grande relevância como contraposição às influências externas na manutenção da identidade e dos valores culturais do povo Tremembé:

Observamos que, no geral, a realização do Torém no ambiente escolar está ligada ao que os professores chamam de “prática da cultura” – [...] o Torém como prática da cultura refere-se às dimensões política, de festividade e de espiritualidade - e a necessidade de aprender e valorizar o que é próprio dos Tremembé. Uma vez que eles se percebem imersos num contexto, no qual as influências externas chegam de forma sedutora pelas grandes mídias (televisão, rádio e internet) e o que é próprio da etnia pode ser desvalorizado e perdido caso não haja um investimento da comunidade na preservação dessas práticas. (Oliveira, 2015, p. 83)

No ano de 2016, a pesquisadora Juliana Guimarães Saneto traz, em sua tese de doutoramento intitulada “Educação Física Na/Da Escola Indígena: apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo”, algumas observações sobre a educação diferenciada também nas aulas de educação física da Escola Indígena Korogedo Paru:

A peteca surgiu como possibilidade de conteúdo para o professor Kogebou a partir da iniciativa de outras ações que buscam valorizar e incentivar que os conhecimentos tradicionais Boe sejam inseridos e praticados na escola. Foi o senhor Burudui, em parceria com os demais monitores (Jowaremijera, Merekureudo e Manobaro) e com o coordenador do programa Mais Educação (Kiga), que promoveram a construção de petecas tradicionais. Nesta oportunidade, as crianças puderam observar a confecção da peteca e experimentar o brinquedo. (Saneto, 2016, p. 139)

A tese destaca também que o ensino e a prática de esportes de origem não indígena ocorre durante as aulas, sem que exista qualquer forma diferenciada de tratá-los. Como exemplo, temos o futebol e o basquete. Esse último estava sendo aprendido durante uma aula acompanhada durante a pesquisa, que teve como foco o ensino do jogo e de suas regras e não o da sua história ou alguma ressalva ou sistematização sobre sua origem não indígena, ou sua relação com alguma prática indígena, ou ainda o uso de alguma metodologia diferenciada (Saneto, 2016, p. 132), o que nos faz refletir sobre a convivência de elementos indígenas e não indígenas e práticas diferenciadas em relação aos primeiros e não diferenciadas para os demais, durante as aulas de educação física nessa escola. Segundo ela:

A Educação Física DA escola Indígena é praticada pelos professores sem ter o esporte como um conteúdo hegemônico e único em suas aulas e as práticas corporais tradicionais adentram os domínios escolares. Essa entrada pode ser compreendida como uma forma de reação da tradição frente à modernidade, que num plano estratégico é agregada aos espaços e tempos institucionais. (Saneto, 2016, p. 166)

A autora também registra a realização de uma mostra cultural que motivou uma conversa do professor com um ancião: “Wudore teve a ideia de conversar com o ancião, com a intenção de apresentar no evento escolar uma brincadeira tradicional” (Saneto, 2016, p. 145), chamada “pari”, o que de fato ocorreu, demonstrando com isso a existência de uma inter-relação entre membros da

escola e a comunidade sobre conhecimentos tradicionais, mesmo que, diante da forma como foi apresentada a motivação do diálogo, sugeriram que essas interações ocorram de forma intermitente ou esporádica, sem uma maior organização ou sistematização.

Também em 2016 temos a pesquisa de mestrado profissional de Marcinéia Vieira de Almeida Santos Tupinambá, com o título “Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença”, traz a realidade de uma escola estadual indígena, sobre a qual afirma que:

O princípio da escola diferenciada foi percebido por meio da organização da rotina da Creche e Núcleo Oka Katuana. As rotinas têm em vista uma diferenciação das escolas não indígenas, conforme relato a seguir. “Professora: os pequeninos ao chegar aqui à tarde, põe a mochila na sala e vem aqui para frente e perguntam se não vai logo cantar o maracá. (rsrs) chamam o poransi de maracá. A gente fica contente e sabe que isso é uma valorização da própria cultura, uma reafirmação da identidade desde a Educação Infantil, é fruto de um trabalho que fazemos dia após dia” (ENCONTRO N.4, 27/04/2016). Outro ponto também de destaque para a efetivação do princípio da escola diferenciada é a relação das pessoas da comunidade, principalmente, os anciãos, as anciãs e os profissionais da escola, que entraram na organização do plano de aula como parceiros das atividades pedagógicas. (Santos Tupinambá, 2016, p. 110)

Outro momento em que a autora identificou a presença de uma educação diferenciada foi durante a participação nos Jogos Indígenas Estudantis Tupinambá, nos quais “crianças menores e maiores, adultos, caciques, lideranças, professores, todos se juntaram para celebrar a cultura Tupinambá” (Santos Tupinambá, 2016, p. 110), sendo que esses jogos, na visão dos professores entrevistados, além de seu papel educativo, “possibilitaram uma união das comunidades para celebrar e se articular politicamente em busca da demarcação das Terras (Santos Tupinambá, 2016, p. 110).

A pesquisadora destaca que percebeu “limitações atribuídas às escolas indígenas no que diz respeito ao reconhecimento como diferenciada pelo Estado, que, na maioria das vezes, trata esses espaços indígenas como homogêneos” (Santos Tupinambá, 2016, p. 118) e também “a falta do material didático específico” (Santos Tupinambá, 2016, p. 119), que dificultaria a realização dessa diferenciação, que contemple os elementos da cultura do povo Tupinambá, na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

No mesmo ano, temos a tese de doutoramento de Cássio Knapp, “O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS” que teve como foco de estudo a Escola Municipal Marechal Candido Rondon “Vy’aha Renda”, chamada de Escola da Missão, e a Escola Municipal Professor Adriano Pires ou Escola do Posto, ambas dentro da Reserva Indígena Pirajuí, tendo sido a primeira originada de uma missão evangélica e depois transferida à administração da Secretaria Municipal de Educação de Sete Quedas - MT, sendo destacada pelo autor uma série de conflitos e dificuldades entre o poder público e as comunidades indígenas em relação à organização e autonomia da escola, especialmente em relação à contratação de professores indígenas gerando mobilizações na Reserva (Knapp, 2016, pp. 309-315).

Estando sua pesquisa relacionada à alfabetização bilíngue, Knapp nos informa que a língua materna, o Guarani, é ensinada desde os anos iniciais, enquanto que a Língua Portuguesa passa a integrar o currículo somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, apesar de que:

Diversos professores reconheceram que já fazem o uso de “alguma coisa do português” nos anos iniciais, desde a pré-escola até o segundo ano. O fato de trabalhar “alguma coisa em português”, segundo os professores, reflete a pressão dos

pais dos alunos, uma vez que a escola não consegue fazer os pais entenderem a necessidade de um trabalho mais completo com a L1. (Knapp, 2016, p. 347)

O pesquisador aponta que o modelo de alfabetização utilizado na Escola da Missão tem como base uma apostila produzida pelos professores na época da missão evangélica que segue a cartilha “Caminho Suave” (Knapp, 2016, p. 338).

Sobre a diferenciação na educação ele afirma que: “Ainda que os professores apontem que desenvolvem estratégias diferentes, percebemos que o modelo de alfabetização ainda é o mesmo adotado inicialmente na Escola da Missão” (Knapp, 2016, p. 342).

Dentre as dificuldades apontadas nas falas dos professores entrevistados na pesquisa, destaca-se a falta de material didático específico tanto para o ensino da Língua Portuguesa, quanto para a língua Guarani: “A falta de recursos didáticos específicos para o desenvolvimento do trabalho com a língua portuguesa está também bastante presente na fala dos professores” (Knapp, 2016, p. 350) e:

O professor também descreve a pequeníssima quantidade de material didático elaborado em língua guarani que, ao comparada com a língua portuguesa, ainda é substancialmente menor, o que, para o autor, acaba também desvalorizando a língua escrita Guarani: [...] Falta livro didático, falta livro de literatura entre outros gêneros na língua guarani.” (Knapp, 2016, p. 351)

Ainda em 2016, Lidio Cavanha Ramires em sua dissertação de mestrado “Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te’ýikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade”, no qual ele, sendo membro do povo da aldeia pesquisada, reflete sobre o processo de inclusão dos conhecimentos tradicionais na escola indígena: “Aos poucos, foi se dando a inserção dos nossos saberes Kaiowá e Guarani no espaço da educação escolar, embora ainda se perpetuasse o modelo de escola homogeneizadora, integracionista e colonizadora de populações indígenas” (Ramires, 2016, p. 70), sendo que “Desde a implantação da educação escolar indígena específico e diferenciado na Reserva Indígena Te’ýikue, o currículo da escola indígena foi estruturado na perspectiva de atender e garantir as especificidades da comunidade” (Ramires, 2016, p. 71).

O pesquisador narra que no início da implantação do currículo próprio na escola houve resistência da comunidade à educação diferenciada, mais especificamente ao ensino da língua materna, mas “aos poucos, conforme os trabalhos de sensibilização e na medida em que os resultados dos trabalhos foram aparecendo, foram também conquistando os pais, da importância de ensino na língua materna” (Ramires, 2016, p. 91).

A partir dessa maior aceitação, foram sendo desenvolvidas atividades, ações e estruturação própria de uma educação diferenciada que considerasse e partisse dos conhecimentos, práticas e vivências dos Kaiowá, como, por exemplo, a presença dos Nãnderu (rezadores) na escola, organizando as atividades escolares em consonância com suas crenças e valores:

Conforme a hierarquia cultural muitos dos ensino aprendizagens, por exemplo, a questão cultural, somente os nãnderu possuem autoridade para conduzir o ensinamento. Segundo a cosmologia, quando os cantos – ñengary ou reza – ñembo’e passam para escrita perdem o seu valor, a sua essência – ijyta kuereí opyta, ficando somente a carcaça ou vértebra espiritual, sem vida, não têm mais o poder divino. (Ramires, 2016, p. 81)

Segundo a dissertação, para a implantação de um currículo próprio, houve debate com a comunidade sobre como incluir os conhecimentos dos povos originários brasileiros na escola,

chegando-se à decisão, unânime, de se inserir uma nova disciplina na grade curricular, chamada “práticas culturais”, que proporcionasse mais tempo e espaço aos saberes tradicionais e um maior contato com os Ñanderu (Ramires, 2016, p. 95). O autor também destacou a realização de diversos projetos de valorização da cultura Kaiowá, como o “Sabor da Terra”, o “Viveiro de Mudas” e a “Unidade Experimental”.

Diante disso, Ramires entende que a realização de uma educação diferenciada na escola indígena tem auxiliado na ressignificação dos saberes tradicionais:

A partir da implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, com currículo próprio, a Escola Municipal Indígena Ñandejara garantiu espaço para arte indígena Kaiowá e Guarani, possibilitando a educação escolar indígena potencializar os nossos saberes tradicionais, como ciência. Nessa perspectiva, os saberes e as práticas de confecção de artesanato no âmbito da educação escolar indígena ultrapassam a fronteira disciplinar da escola, perpassa pela interdisciplinaridade, compreendendo a interculturalidade. (Ramires, 2016, p. 90)

Nesse mesmo ano, temos a dissertação de mestrado de Gerson Pinto Alves, intitulada “O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti” que fala do processo de construção rumo a uma educação escolar indígena diferenciada e “bilíngue, por meio de oficinas e grupos de estudo reunidos mensalmente, discutindo as diretrizes, reformulando o Projeto Político Pedagógico da Escola, refletindo sobre os planejamentos de aula dentro do contexto indígena” (Alves, 2016, p. 56).

Um acontecimento relevante foi que a escola indígena participou ativamente da luta pela retomada de um território Terena que havia sido invadido por fazendeiros: “A presença da escola na retomada foi um fato real onde todos os segmentos apoiaram e quiseram estar junto com seus filhos ensinando os saberes tradicionais” (Alves, 2016, p. 69).

O autor destaca que as aulas só começavam após a benção do koixomoneti, o pagé desse povo (Alves, 2016, p. 71), contando durante esse período com “a presença da escola no espaço de retomada foi possível sentir a energia vinda das crianças, dos guerreiros, das lideranças e professores” (Alves, 2016, p. 112).

Flor Magali Aguilar López, também em 2016, em sua dissertação de mestrado “Contribuição sociocultural do Colégio Estadual Benedito Rokag, Terra Indígena Kaingang Apucarantina (Tamarana, PR)”, apresenta uma realidade de não implantação da educação diferenciada na escola indígena pesquisada, na qual nem mesmo a língua materna é ensinada, apesar de haver aulas de língua inglesa e espanhola, além da língua portuguesa (López, 2016).

Outra constatação da autora é que “apesar de ter a disciplina da cultura Kaingang na grade curricular, esta não é oferecida aos alunos, pois se considera que não existe uma formação oficial na cultura Kaingang” (López, 2016).

Ela considera que a única atividade verdadeiramente diferenciada e perene na escola é a Festa do Pari (López, 2016, p. 93) e conclui que nessa escola “a institucionalização da escola indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural ainda é um grande desafio” (López, 2016, p. 106).

Ainda em 2016, André Barbosa de Oliveira apresenta em sua dissertação de mestrado “Escola Itá-ara: A afirmação da identidade Pitaguary através da escola diferenciada” a existência de uma divisão entre professores denominados “Categoria 1”, que são responsáveis em lecionar as disciplinas não indígenas, e os chamados “Categoria 2”, que são os que têm a responsabilidade pelas disciplinas indígenas, nomeadamente, cultura, religião, artes e expressão corporal (Oliveira, 2016, p. 70).

Segundo o autor, as disciplinas da Categoria 1 não fazem quase nenhuma relação com a cultura Pitaguary: “Ao assistir aula de matemática, trabalhada pela professora Rb, percebi ser esta uma apresentação pensada de modo tradicional e regular, não contendo nenhum elemento que faça referência à etnia” (Oliveira, 2016), sendo as raras exceções apenas algumas citações à cultura em aulas de Língua Portuguesa e História.

O que nos causa estranheza é que, segundo o autor, as aulas da Categoria 2 que deveriam ser dedicadas à cultura e aos conhecimentos Pitaguary acabam sendo destinadas ao reforço de aprendizagens em defasagem das disciplinas da Categoria 1: “Por exemplo, na aula de cultura, a professora 2 pode trabalhar o reforço na leitura com os alunos. O uso da disciplina específica termina por ser submetido às demandas da escola, o que implica usar esse tempo para outra função, distinta da que era prevista anteriormente” (Oliveira, 2016, p. 74) ficando as aprendizagens da educação diferenciada restritas a participação em atividades educacionais não curriculares como a sexta cultural, a visita ao Pajé Barbosa, a Árvore de Livros e a festa da Mangueira Sagrada (Oliveira, 2016).

Passando ao ano de 2017, Rosileia de Oliveira Mundoco apresenta em sua dissertação “O bilinguismo como elemento de reafirmação da etnocultura na educação escolar da Aldeia Indígena Tekrejarôtire” a visão de professores entrevistados sobre a presença da educação diferenciada com a inclusão de elementos da cultura Mebêngôkre na Escola Municipal Indígena de Educação Fundamental Kaiapó, registrando a dificuldade enfrentada pela falta de material didático específico:

Dos docentes entrevistados, o professor da série inicial, que é indígena, afirmou que trabalha com vários elementos da cultura local, como os elementos da natureza, as festas tradicionais, as lendas e cantos dos Mebêngôkre. Afirma que se faz necessário para os mesmos para não esquecerem a sua cultura. Mas destaca que tem muita dificuldade, pois não recebe materiais específicos dos órgãos competentes, com a linguagem e elementos indígenas. (Mundoco, 2017, p. 81)

Diante dessa realidade, a saída encontrada pelo professor foi utilizar o conteúdo do material didático comum às escolas não indígenas em português e fazer a sua tradução para o Mebêngôkre, como ele próprio afirma: “Eu utilizo o livro porque sei ler em português, mas para os meninos eu ensino em Mebêngôkre, que é para eles não deixarem de falar a nossa língua” (Mundoco, 2017, p. 43).

Um aspecto que deve ser levado em conta ao se tratar dessa preocupação do professor em ensinar na sua língua materna os mesmos conteúdos originalmente escritos em outro idioma está no fato de que é proibido a fala em Língua Portuguesa na Aldeia entre os Mebêngôkre, sendo sua utilização permitida apenas para entender e se comunicar com os não indígenas, e em situações extremas (Mundoco, 2017), existindo o seu ensino na escola exatamente para essa finalidade.

Assim:

Primeiramente, o aluno é alfabetizado no idioma nativo, no 1º e 2º ano, e após ocorre o processo na língua portuguesa, e a partir de então, do 3º ao 5º ano as aulas são monolíngues, apenas na língua portuguesa, ficando a cargo apenas do professor às vezes lançar mão dos conhecimentos comuns à cultura nativa e inserir no vocabulário diário das aulas palavras em Mebêngôkre. (Mundoco, 2017, p. 40)

Também em 2017 encontramos uma pesquisa que indica uma realidade bastante diferente da apresentada anteriormente. Trata-se da dissertação de mestrado “Educação escolar Ticuna: uma descrição do universo educacional e cultural na Escola Ebenezer, em Filadélfia – Benjamin Constant (AM)”, de Ofigênia Bindá Bráulio, na qual na educação diferenciada não demonstra estar se realizando de forma efetiva:

Na escola Ebenezer a forma de organização escolar não se difere muito das escolas da cidade. Na sala de aula, os professores se põem à frente do quadro branco e escrevem os conteúdos nele para serem assimilados, os alunos, que ficam sentados em fileiras, repassam o conteúdo escrito para seus cadernos, nada muito diferente da prática das escolas da cidade. (Bráulio, 2017, p. 88)

Diante do observado na Escola Aldeia da Filadélfia, a pesquisadora constata que “a questão da educação escolar indígena está atrelada, ou seja, incorporada ao sistema nacional, portanto, o seu modelo atual ainda não corresponde a de uma escola almejada pelo povo Ticuna, um exemplo que contribua com o fortalecimento da cultura específica” (Bráulio, 2017, p. 85).

Ainda no mesmo ano, Lennon Ferreira Corezomaé, em sua dissertação de mestrado “Educação escolar do povo indígena Balatiponé-Umutina: Compreendendo processos educativos da Escola Julá Pará”, orientada pelo professor Luiz Gonçalves Junior, considera que identificou a afirmação da cultura Balatiponé-Umutina como um dos elementos dos processos de ensinamentos e aprendizagens na Escola de Educação Indígena Julá Pará. Marcio e Eneida explicitaram que os/as professores/as da Escola Julá Pará tem o compromisso de ensinar as diversas manifestações culturais do povo Balatiponé-Umutina. (Corezomaé, 2017, p. 70)

Esse compromisso dos professores indígenas, de promover uma educação diferenciada que ensine a sua cultura, foi confirmado, segundo o autor:

pelos falas dos/as alunos/as e dos/as respectivos/as responsáveis, os/as quais disseram que na Escola Julá Pará se ensina as curas, as danças e a língua do povo Balatiponé-Umutina, bem como tem aulas de campo em que os/as anciões/ãs participam e rememoraram histórias sobre o próprio ponto de vista. (Corezomaé, 2017, p. 70)

No ano de 2018, José Sávio Bicho, em sua tese de doutoramento “Etnomatemática e práticas pedagógicas: saberes matemáticos escolares e tradicionais na educação escolar indígena Karipuna” apresenta depoimentos dos professores indígenas, dos quais destacamos os que se referem a existência, ausência e dificuldades da realização da educação diferenciada na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá.

Na tese, um dos professores entrevistados fala sobre a sua visão acerca da educação indígena, o que possui de diferencial e as problemáticas por ele vivenciadas, e do que percebe nas falas de seus alunos questionando que a educação escolar indígena não seja semelhante a sua forma de vida cotidiana mas que se pareça mais com a forma não indígena de vida:

PI-3: Bom, pra mim educação escolar indígena é... na verdade, é muita coisa, né? Pra mim. Assim, coisas importantes que a gente deve estudar, né? Antes, a gente falava muito... falava que era educação escolar indígena, mas a gente falava muito sobre conteúdos com praticamente não tem nada a ver com a nossa cultura, com a nossa comunidade. E hoje ainda tem isso, o material que a gente recebe é tudo de fora, pra gente trabalhar com... agora que tem Cultura Indígena, tem Língua Materna pra gente trabalhar, mas essa questão da educação mesmo daqui da comunidade, que inclusive, até os próprios alunos comentam, “como é que a educação indígena, a gente não trabalha, a gente tem que fazer tudo a mesma coisa lá que o pessoal lá de fora”. Aí se torna meio difícil trabalhar com educação indígena, escolar indígena. (Bicho, 2018, p. 142)

Sobre como o direito a uma educação diferenciada tem sido realizado na escola, o pesquisador entende que “conforme os depoimentos dos professores entrevistados os princípios da educação escolar indígena diferenciada ainda não estão totalmente efetivados na Escola Jorge Iaparrá” (Bicho, 2018, p. 145) e que “verificamos que as práticas pedagógicas que relacionam saberes tradicionais Karipuna e saberes matemáticos escolares estão pautadas no que os professores chamam de adaptações.” (Bicho, 2018, p. 151), entendendo que “a escola indígena está em processo de construção da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue” (Bicho, 2018, p. 178), apontando que os professores estão vivenciando um conflito entre o conhecimento escolar não indígena, presente em sua formação, e suas trajetórias e a busca pela reorganização dos processos de ensino que visem valorizar sua própria cultura nas aulas, o que pode se perceber no seguinte depoimento:

PI-2: Assim, de 2014 pra trás a gente não se preocupava muito com essa parte, a gente queria passar pro aluno a nossa... assim, digamos, a nossa missão era fazer ele entender. Só que depois a gente reuniu com os colegas e tipo ele... a gente chama de tipo adaptação, né? Tipo a gente faz o exemplo com o que vem de livros, a gente aprimora e mostra pro aluno e também a gente procura... mas esse já que tá acontecendo, a gente procura, “não, vamos ver se não tem nenhuma questão daqui que nossos antepassados usaram ou que usam, vamos ver se não dá pra encaixar”. Então tipo, regra de três a gente conseguiu encaixar com pulseiras, com colares, com flechas, a gente conseguiu encaixar. Então, mas assim, foi esse ano que surgiu essa preocupação de tipo mostrar que, “olha, isso daqui é o que a gente tá aprendendo, é o que veio aqui que a gente tá ensinando, mas também na nossa comunidade, na nossa cultura existe”. Ela é uma preocupação que a gente procurou, a gente tá tentando mostrar esse ano, não sei se vai dar certo ou não, mas tipo pelas primeiras experiências que a gente fez já tá funcionando. (Bicho, 2018, p. 150)

Ainda em 2018, Joarês Ribeiro de Oliveira, em sua dissertação de mestrado com o título “A Escola Indígena Karanhim: a construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó Cuiabá-MT”, identificou um problema que se devia exatamente a não efetivação de uma educação diferenciada, no que se refere à organização do calendário escolar, no qual não se levava em conta as festividades indígenas, acarretando muitas faltas dos alunos nessas datas, o que, segundo o autor, “mostra fortes indícios de que a Secretaria Municipal de Educação de Guarantã do Norte negligencia os princípios garantidos em leis que asseguram o direito dos Mekragnotire a uma educação diferenciada, tão cara aos os povos indígenas” (J. R. Oliveira, 2018, p. 72).

Também aspectos da sazonalidade do ambiente ecológico, que impactam diretamente na vida dos Mekragnotire, como a época de chuvas ou a mais favorável a caça, são desconsideradas no calendário escolar “o que sinaliza o descompasso entre a forma e o conteúdo na construção de uma educação escolar indígena diferenciada” (J. R. Oliveira, 2018, p. 81).

Outra dificuldade apresentada foi a falta de material didático específico o que acabava por obrigar os professores a utilizarem os mesmos livros que são utilizados nas escolas não indígenas, exceção feita a um único livro “feito por eles e para eles”, segundo palavras de uma professora entrevistada na pesquisa, que também narrou usar uma Bíblia Sagrada, edição bilíngue português e Kayapó, durante suas aulas, já que muitos alunos eram evangélicos (J. R. Oliveira, 2018).

O autor identifica a aula de artes como o momento em que os aspectos de uma educação diferenciada mais se mostram presentes ao se produzirem adornos para as festividades, nas quais os alunos:

traziam de casa adornos de cabeça, os cocares, sendo que muitos já vinham pintados e com colares coloridos de miçangas. Segundo a professora, ‘nas aulas de artes eles se soltavam, levavam cocares e flechas. Uma aula era um diálogo. Falavam de festas. Nessas aulas os alunos reviviam sua cultura. Descontração com aprendizagem era a ideia.’ (J. R. Oliveira, 2018, p. 82)

Sobre as metodologias utilizadas na escola, o autor observa que os professores primeiro apresentam a perspectiva não indígena para só depois abordarem pela visão Mekragnotire, refletindo que:

Diante disso, observa-se novamente a deficiência na autonomia de construção de um currículo diferenciado, pois neste caso o programa de aula poderia primeiramente abordar a perspectiva da criação a partir da cosmologia Mekragnotire e posteriormente cotejar com outras explicações (bíblica ou científica ocidental). (J. R. Oliveira, 2018, p. 89)

Na dissertação de mestrado, do mesmo ano, intitulada “Escola de Tururukari-uka: uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba”, Marileny de Andrade de Oliveira nos apresenta algumas informações sobre a metodologia da educação diferenciada na Escola Tururukari-Uka:

De acordo com o professor indígena “a aula muda todo dia”, ou seja, não há um planejamento rigoroso dessas aulas e a metodologia aplicada varia de acordo com o interesse dos alunos. Dessa forma, o ensino é efetivado por meio de diferentes atividades que envolvem a escrita e oralidade da língua Omágua/Kambeba. A instrução da língua étnica acontece por meio da leitura e da transcrição de palavras e pequenas frases, contudo, quando o professor percebe o desinteresse dos alunos pela atividade, já inicia uma outra, utilizando uma metodologia mais lúdica envolvendo brincadeiras e cantos. (M. A. Oliveira, 2018, p. 130)

Segundo a autora, essas aulas ocorrem sem nenhum tipo de recurso financeiro ou apoio da Secretaria Municipal de Educação, sendo que também falta material didático e o único material bibliográfico disponível da língua e cultura Omágua/Kambeba é o livro “Aua Kambeba: a palavra da Nossa Senhora da Saúde”. A escola dispõe de uma impressora utilizada pelos professores para imprimir atividades, entretanto:

quando não há tinta na impressora, as atividades direcionadas aos alunos menores são escritas à mão pelo professor no caderno dos alunos ou no papel ofício e, no quadro branco, ele escreve as atividades para os alunos maiores, como são duas séries (3º e 5º ano), ele divide o quadro ao meio, um lado escreve as atividades para os alunos do 3º ano e, do outro lado, as atividades para os alunos do 5º ano. (M. A. Oliveira, 2018, p. 130)

Dessa observação depreendemos, ainda pensando na questão metodológica, que as aulas acontecem de forma multisseriada com alunos do 3º e do 5º ano estudando juntos na mesma sala de aula, o que recorda a forma de organização de muitas escolas rurais não indígenas.

Encontramos na dissertação “Um povo da palavra: ressonâncias da cultura acústica na educação escolar indígena Xakriabá”, de Vanessa Lorena Anastácio, ainda em 2018, a identificação da educação diferenciada na existência de professores de cultura na escola indígena:

Nos discursos dos contadores de histórias, lideranças, professores e gestores podemos perceber que a circulação dos professores de Cultura na escola é a principal caracterização da diferença na escola Xakriabá. A instituição dos professores de

Cultura na organização didática da escola foi uma negociação que durou anos. Para criar esta categoria tal qual a conceberam, os índios Xakriabá passaram por desafios que envolviam muitos questionamentos e pressões dos órgãos reguladores. (Anastácio, 2018, p. 156)

Essas aulas de Cultura ocorrem no espaço externo da sala de aula ou mesmo fora da escola. Os professores de Cultura buscam o auxílio dos mais velhos, aprendendo com eles os conhecimentos tradicionais. A autora refere-se também às aulas de artes, práticas de cultura e uso do território que abordam os saberes do povo Xakriabá (Anastácio, 2018).

A autora narra suas impressões no acompanhamento de uma aula de Cultura na qual seria ensinada, por um dos mestres anciãos, como realizar a arte tradicional Xakriabá do trançado da palha, percebendo-se uma metodologia da educação diferenciada praticada nessa escola, que envolve o local da aprendizagem, a participação de toda a Aldeia, a prática do silêncio e observação atenta dos alunos a quem está ensinando e a posterior tentativa de execução do que foi observado por parte deles:

Na quarta-feira, o encontro com Sr. Valdemar na escola envolveu toda a aldeia, os alunos da escola de várias idades, crianças e adolescentes, jovens, adultos, mulheres e homens, professores jovens e mais velhos. Primeiro, todos observam em silêncio o saber fazer nas mãos de Sr. Valdemar. Era o primeiro dia que eu acompanhava uma atividade das aulas de Cultura e me impressionou o silêncio. A forma como todos olhavam atentamente, sem falar nada, Sr. Valdemar. Somente observavam – eu nunca tinha vivido aquele silêncio dentro de uma escola com tantas crianças fazendo uma atividade. Durante muito tempo, permaneceram assim em total quietude e concentração. Depois dos olhares atentos e silenciosos, aos poucos, os observadores iam pegando a palha na tentativa de executar o trançado ainda em calma. (Anastácio, 2018, p. 166)

## Considerações

Partindo do entendimento de que a educação escolar indígena no Brasil é muito ampla e repleta de idiosincrasias, dada a diversidade dos povos originários brasileiros, as distâncias territoriais e as diferenças culturais, além dos condicionamentos estruturais, políticos e econômicos, gerados nas relações com os variados níveis dos governos não indígenas, consideramos a abrangência de nosso estudo dentro daquilo que é: um pequeno recorte espacial e temporal das realidades apresentadas pelos pesquisadores das teses e dissertações selecionadas.

Entretanto, mesmo sendo uma sutil amostra, tratam-se de relatos e observações conseguidos *in loco*, por pesquisadores apoiados por programas de pós-graduação de diversas universidades públicas e particulares e seu consequente rigor científico e ético, sendo uma manifestação da realidade do cotidiano, dos fazeres, das relações, dificuldades e anseios de pessoas reais que vivem e constroem na sua existência a educação escolar indígena na prática, o que por si só já nos leva a considerar essas informações pinçadas em nosso estudo como representativas de muitas situações que acontecem em outras tantas realidades, podendo ser um indicador de determinadas tendências, ausências e persistências.

Analisando-se as realidades aqui estudadas, chega-se a três categorias em relação a como vem sendo aplicado o direito a uma educação diferenciada nas escolas indígenas, entendendo-se essa aplicação como um processo: 1) Escolas em que a educação diferenciada está consolidada, existindo a consciência dessa necessidade pela comunidade escolar e da aldeia com ações permanentes nesse

sentido; 2) Escolas em que a implantação da educação diferenciada vem sendo implementada, nas quais existe a consciência da sua necessidade, mas ocorrem ações e práticas intermitentes e difusas, havendo nessa categoria graus diferentes de implementação; 3) Escolas em que não há a implementação de uma educação diferenciada e que se organizam e atuam de forma similar a uma escola não indígena, em alguns casos seguindo o modelo de escola rural, mesmo identificando-se que exista uma consciência da necessidade da implantação.

Percebe-se também que o que chamamos de consciência da necessidade de uma educação diferenciada está presente nos discursos registrados nas pesquisas, sempre relacionado à valorização da cultura, dos conhecimentos e do modo de vida tradicionais de cada povo participante dos estudos.

Esses conhecimentos demonstraram-se presentes nas práticas educativas das escolas indígenas diretamente e indissociavelmente relacionados à existência ou não de uma educação diferenciada, ou seja, nas escolas em que a educação diferenciada acontece de forma mais efetiva, os conhecimentos tradicionais e as práticas da cultura do povo da correspondente escola se fazem presentes de uma forma mais sólida e permanente, desvelando-se em saberes, posturas e práticas de cada povo.

Chamou a nossa atenção a quase inexistência de utilização de metodologias educativas próprias que avissem dos processos educativos que ocorrem nas Aldeias onde as escolas se situam.

Também uma persistência que se mostrou foi a falta de materiais didáticos específicos, seja para o ensino-aprendizagem da língua materna, seja para o das disciplinas não indígenas, o que foi ressaltado em diversas falas e reflexões analisadas como um fator limitante e dificultador da implantação de uma educação diferenciada nas escolas indígenas. Recorrente também é a importância do papel dos professores indígenas na implementação da educação diferenciada, fazendo uso de criatividade e adaptações ante as diversas dificuldades e limitações apontadas.

Diante do que foi apresentado, trazemos uma reflexão de uma das lideranças do povo Mekragnotire, chamado Patko Re que, ao ser questionado para que serve a escola indígena, respondeu “não esquecer o futuro” (J. R. Oliveira 2018, p. 103), o que indica para nós, assim como indicou para o pesquisador, que a escola indígena com uma educação diferenciada “assume uma função social de resguardar esse futuro, que passa pela valorização da cultura indígena” (J. R. Oliveira 2018, p. 103) ao mesmo tempo tornando-se um meio de formar o aluno indígena “para o domínio dos conhecimentos necessários à resistência e autonomia nas relações com a sociedade não indígena” (J. R. Oliveira 2018, p. 103).

Essa perspectiva, nos parece, só se tornará uma realidade efetiva através de um processo de estudo, descoberta e redescoberta, registro, sistematização e divulgação dos conhecimentos educativos presentes nas práticas sociais desses povos, que ensejem a construção de pedagogias dos povos originários, que se tornem a base para a implantação de metodologias próprias de uma verdadeira educação diferenciada nas escolas indígenas de nosso país, ensejando a sua existência como extensão da vida na Aldeia, tornando-as cada vez mais permeáveis e imbricadas às ricas e variadas tecituras das sociedades que vêm se construindo e se reconstruindo continuamente há milhares de anos e que, buscando valorizar o seu passado, criam o seu presente sem esquecer o futuro.

## Referências

- Alves, G. P. (2016). *O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

- Anastácio, V. L. (2018). *Um povo da palavra: Ressonâncias da cultura acústica na educação escolar indígena Xakriabá*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Belo, I. D. (2014). *(Re)tomando a escola: Reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãbãbã*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Bicho, J. S. (2018). *Etnomatemática e práticas pedagógicas: Saberes matemáticos escolares e tradicionais na educação escolar indígena Karipuna*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Belém, PA, Brasil.
- Bráulio, O. B. (2017). *Educação Escolar Ticuna: Uma descrição do universo educacional e cultural na Escola Ebenezer, em Filadélfia – Benjamin Constant (AM)*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. (1998). Brasília: SEF/MEC. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>
- Brasil. (1999). *Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>
- Brasil. (1999). *Resolução CNE/CEB, nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)
- Brasil. (2007). *Educação escolar indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, DF: MEC/SECAD. Disponível em: [portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf)
- Brasil. (2012). *Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10806-pceb013-12-pdf>
- Corezomaé, L. F. (2017). *Educação escolar do povo indígena Balatiponé-Umutina: Compreendendo processos educativos da Escola Julá Paré*. (Dissertação de Mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.
- Ferreira, E. (2012). *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil.
- Gasparini Junior, A. (2014). *Estudo dos conhecimentos etnozoológicos de alunos da escola Terena na Aldeia Buriti (Dois Irmãos do Buriti-MS)*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.
- Grupioni, L. D. B. (2006) Contextualizando o campo da formação de professores indígenas. In L. D. B. Grupioni (Org.), *Formação dos professores indígenas: Repesando trajetórias* (pp. 165-174). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5. ed.). São Paulo: Atlas.

- Knapp, C. (2016). *O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, Brasil.
- Ladeira, M. E. (2004). Desafios de uma política para Educação escolar indígena. In: *Revista de Estudos e Pesquisa*, 1(2), 141-155.
- López, F. M. A. (2016). *Contribuição sociocultural do Colégio Estadual Benedito Rokag, terra indígena Kaingang Apucararinha (Tamarana, PR)*. (Dissertação de Mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.
- Meliã, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Mundoco, R. de O. (2017). *O bilinguismo como elemento de reafirmação da etnocultura na educação escolar da Aldeia Indígena Tekrejarótire*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil.
- Oliveira, A. B. de. (2016). *Escola Itá-ara: A afirmação da identidade Pitaguary através da escola diferenciada*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Oliveira, J. R. de. (2018). *A Escola Indígena Karanhim: A construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó Cuiabá-MT*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.
- Oliveira, M. de A. (2018). *Escola de Tururukari-uka: Uma análise do papel da escola na formação da identidade linguístico-cultural dos Kambeba*. Dissertação de Mestrado) Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, AM, Brasil.
- Oliveira, R. L. de. (2015). *O Torém como lugar de memória e de formação da educação escolar diferenciada indígena Tremembé*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Ramires, L. C. (2016). *Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.
- Rodrigues, A. (1986). *Línguas Brasileiras – Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.
- Saneto, J. G. (2016). *Educação Física Na/Da Escola Indígena: Apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Santos Tupinambá, M. V. de A. (2016). *Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, Brasil.
- Silvia, V. L. da. (2014). *Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado-BA*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Simas, H. C. P., & Pereira, R. C. M. (2010). Desafios da Educação Escolar Indígena. *Revista Escrita*, (11). <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.16373>
- Zoia, A. (2010). A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: B. S. Grado & L. A. Passos (Org.) *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. (pp. 67-86). Cuiabá: EdUFMT.

## **Agradecimentos**

Meus agradecimentos ao professor doutor Luiz Gonçalves Junior, que não apenas me apresentou esta revista, despertando o interesse em escrever este artigo, como também sempre apoiou, incentivou, criticou, dialogou e orientou durante todo o percurso da pesquisa e escrita. Desejo que continue sua luta inspiradora em apoio à pesquisa e aos estudos sobre o campo da educação, da fenomenologia e da motricidade humana.

Agradecimentos especiais ao cacique Jurandir Siridiwe Xavante, da aldeia Etenhiritipá – MT e à pesquisadora e ativista Fernanda Viegas Reichardt, ambos que tanto têm trabalhado e lutado pelas causas dos povos originários brasileiros e têm apoiado de forma decisiva a minha pesquisa.

## **Sobre o Autor**

### **Marcos José de Aquino Pereira**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

marcosdiaquino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-1656>

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Possui graduação e licenciatura plena em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu - SP. Docente efetivo da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo e professor coordenador geral no Programa de Ensino Integral. Lecionou as disciplinas Relações étnico-raciais e pluralidade cultural, Filosofia, História e Sociologia da Educação e coordenou projetos relacionados à interculturalidade crítica, no curso de pedagogia da FACON. Palestrou sobre Educação Integral na Universidade do Minho - Portugal (2015) e atualmente desenvolve pesquisa de doutorado, na Universidade Federal de São Carlos, sobre os processos educativos dos povos originários brasileiros.

## **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](mailto:julianeangnes@gmail.com)

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

Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue 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 aos Programas de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional) e Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: educação escolar indígena; 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.

### **Kaizô Iwakami Beltrão**

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

[Kaizo.beltrao@fgv.br](mailto: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 71

4 de maio 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/2.0/>. 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](mailto: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 Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - 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, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**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)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **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), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Verónica 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 Olivier 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, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (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 Bevenot** 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 Rolfe**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
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