

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE DIREITO DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

DAIANE DE FÁTIMA SOARES FONTAN

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTUDO CRÍTICO DA POLÍTICA ESTATAL
A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU.**

Maceió - AL

2013

DAIANE DE FÁTIMA SOARES FONTAN

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTUDO CRÍTICO DA POLÍTICA ESTATAL
A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Alagoas – FDA/UFAL, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profª. Drª. Alessandra
Marchioni

Maceió - AL

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

F679e Fontan, Daiane de Fátima Soares.
Educação escolar indígena: estudo crítico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu / Daiane de Fátima Soares Fontan. – 2013.
150. f.

Orientador: Alessandra Marchione
Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Direito de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Direito.
Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 48-56.

1. Bourdieu, Pierre, 1951- . 2. Direito indígena. 3. Índios – Educação – Brasil. I. Título

CDU: 342.7: 397(=981)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE DIREITO DE ALAGOAS - FDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGD
MESTRADO EM DIREITO

DAIANE DE FÁTIMA SOARES FONTAN

“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTUDO CRÍTICO DA POLÍTICA ESTATAL A PARTIR DE
PIERRE BOURDIEU”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Direito da Faculdade de Direito de Alagoas – UFAL, como
requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Alessandra Marchioni

A Banca Examinadora, composta pelos professores abaixo, sob a presidência do primeiro, submeteu
a candidata à defesa, em nível de Mestrado, e a julgou nos seguintes termos:

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Gurgel (UFAL)

Julgamento: conceito A

Assinatura: [assinatura]

Prof. Dr. Christian Guy Caubet (UFAL)

Julgamento: conceito A

Assinatura: [assinatura]

Prof. Dr. Luiz Sávio de Almeida (Ciências Sociais / UFAL)

Julgamento: A

Assinatura: [assinatura]

Maceió, 22 de abril de 2013

[assinatura]
Sara Regina A. França
de Mestrado - FOUFAL

Aos índios brasileiros, por sua luta constante pela manutenção cultural e aos professores indígenas; pelos esforços envidados na tentativa de promover uma escolarização diferenciada.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus amados pais, Fátima e Guilherme, pelo apoio incondicional.

À Professora Alessandra Marchioni pelo privilégio de sua orientação e por toda dedicação e disposição.

Aos Professores do Mestrado em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Alagoas.

Aos amigos do Mestrado, especialmente à Cristina e à Mariana.

Aos amigos Carina de Oliveira, Rafael de Amorim e Danilo Vital pelo incentivo para realização do Mestrado.

Ao meu esposo, Pablo Brandão, pelo encorajamento no transcorrer da pesquisa; compreensão ante a minha ausência para realização do mestrado e por estar sempre presente, vencendo a pseudobarreira da distância.

Aos meus queridos irmãos, Djane e Guilherme, e demais familiares.

Ao Ivan e ao Gilberto pelas informações e material de pesquisa.

Aos professores indígenas, pelas experiências relatadas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que com a concessão de bolsa de estudos, por um período inicial, contribuiu para a realização deste trabalho.

Ao Instituto Socioambiental (ISA) pelo valioso material de pesquisa.

Aos funcionários do PPGD (Programa de Pós-Graduação em Direito) da UFAL.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização do trabalho.

RESUMO

Este trabalho aborda a teoria praxiológica de Pierre Bourdieu sobre o campo estatal e sobre o sistema escolar, com vistas a avaliar a educação escolar indígena. Inicia-se com o estudo do Estado e do seu poder de dominação, confrontando-o com a cultura e etnias indígenas. Examina a base teórica bourdieusiana sobre as funções de legitimação e reprodução da educação, para, em seguida, analisar a problemática existente sobre a política de escolarização indígena: se possível a compatibilização do modelo estatal de escola com os anseios dos povos indígenas. Para enfrentar o dilema, são pormenorizados os elementos caracterizadores da educação escolar indígena diferenciada. A normatividade existente no plano nacional – constitucional e infraconstitucional -, bem como internacional também fará parte da análise. Pretende-se avaliar a efetivação dos direitos consagrados aos índios, mas o objetivo do trabalho não se resume a isto, vez que a inefetividade faz parte dos interesses legitimados pelo campo estatal que tende a reproduzir a estrutura societária baseada na dicotomia dominantes *versus* dominados. Por isso, o estudo comparado da política estatal de escolarização indígena entre os municípios de Joaquim Gomes/AL e São Gabriel da Cachoeira/AM além de servir para analisar a efetividade das normas existentes, também se presta a avaliar as características políticas e socioculturais que levaram ao desenvolvimento de políticas estatais díspares: uma em favor dos índios e outra com a tendência de reproduzir a estrutura social diferenciada.

Palavras-Chave: Estado. Dominação. Cultura. Educação, Escola, Indígenas.

ABSTRACT

This paper addresses the praxeological theory of Pierre Bourdieu about the state field and about the school system, in order to evaluate the indigenous school education. It begins with the study of the state and its power of domination, confronting it with the culture and indigenous ethnicities. Examines the bourdieusian theoretical basis about the functions of legitimation and reproduction of education to then analyze the existing problems on indigenous education policy: if possible to reconcile the state school model with the indigenous aspirations. To face the dilemma, the characteristic elements of the specific indigenous school education are detailed. The existing normativity at a national level - constitutional and infra - as well as internationally will also be part of the analysis. It is intended to assess the implementation of the rights enshrined to the Indians, but the goal of the work is not limited to this, one time that ineffectiveness is part of the legitimate interests of the state field that tends to reproduce the social structure based on the dichotomy dominant versus dominated. Therefore, the comparative study of state policy of indigenous schooling between districts of Joaquim Gomes/AL and São Gabriel da Cachoeira/AM serves not only to analyze the effectiveness of existing standards, but it also lends itself to assess the political and sociocultural characteristics that led to the development of disparate state policies: one in favor of the Indians and the other with a tendency to reproduce the distinctive social structure.

Keywords: State. Domination. Culture. Education. School. Indigenous.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Povos Indígenas em Alagoas	96
Figura 2 – Mapa do Estado do Amazonas, com destaque para o Município de São Gabriel da Cachoeira	111
Figura 3 – Materiais Didáticos das Escolas Indígenas <i>Baniwa</i> e <i>Coripaco</i> de São Gabriel da Cachoeira/AM	117
Figura 4 – Materiais Didáticos das Escolas Indígenas <i>Baniwa</i> e <i>Coripaco</i> de São Gabriel da Cachoeira/AM	117

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Terra Indígena <i>Wassu-Cocal</i> A	100
Foto 2 – Terra Indígena <i>Wassu-Cocal</i> B	100
Foto 3 – Escola Indígena de Joaquim Gomes/AL A	101
Foto 4 – Escola Indígena de Joaquim Gomes/AL B	101
Foto 5 – Sala de Aula de Escola Indígena de Joaquim Gomes	101
Foto 6 – Biblioteca da Escola Indígena Estadual Professora Marlene Marques dos Santos da Comunidade Indígena <i>Wassu</i>	104
Foto 7 – Capa do livro de história utilizado nas Escolas Indígenas de Joaquim Gomes/AL	104
Foto 8 – Parte do sumário do livro de História utilizado nas Escolas Indígenas de Joaquim Gomes/AL	105
Foto 9 – Curso de Formação: 16-20/04/2012	109
Foto 10 – Curso de Formação: 16-20/04/2012	109
Foto 11 – Curso de Formação: 16-20/04/2012. Apresentação de canto de Denizia Cruz, <i>Kariri-Xocó</i> . Participação do Professor Luiz Sávio de Almeida	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População autodeclarada indígena em relação à população do Brasil nos censos de 1991, 2000 e 2010	92
Tabela 2 – População autodeclarada indígena por região nos censos de 2000 e 2010	93
Tabela 3 – Escolas Indígenas de Alagoas	97
Tabela 4 – Dados dos docentes das escolas indígenas de Joaquim Gomes, povo indígena <i>Wassu</i>	102

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A RELAÇÃO ENTRE O CAMPO ESTATAL E A FABRICAÇÃO DE UMA CULTURA DOMINANTE	21
1.1	Pierre Bourdieu como marco teórico	22
1.2	A concepção de Estado a partir da abordagem de Pierre Bourdieu	23
1.2.1	O poder de dominação do Estado	29
1.2.2	Conflito entre dominantes e dominados	31
1.2.3	Resultado da dominação do Estado: o encobrimento do outro	39
1.3	Cultura e Etnias indígenas	42
1.3.1	Cultura: conceito, fatores característicos e tensões	42
1.3.2	Etnias	44
1.4	Considerações Finais	47
2	EDUCAÇÃO, SISTEMA ESCOLAR E POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA	48
2.1	Educação: formas e finalidade	48
2.2	Bourdieu e a educação escolar	50
2.2.1	Teorias subjetivista, objetivista e praxiológica	50
2.2.2	Conceito de <i>habitus</i> na teoria praxiológica	52
2.2.3	Funções de legitimação e reprodução da educação	54

2.3	Política de escolarização indígena	57
2.4	Normatividade	61
2.4.1	Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	62
2.4.2	Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos	67
2.4.3	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	68
2.4.4	Convenção Americana dos Direitos Humanos	69
2.4.5	Constituição Federal de 1988	71
2.4.6	Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973)	72
2.4.7	Decreto nº 26/1991	74
2.4.8	Lei nº 9.394/1996	75
2.4.9	Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional da Educação	75
2.4.10	Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional da Educação	79
2.4.11	Lei nº 10.172/2001 e o Plano Nacional de Educação	80
2.4.12	Decreto nº 6.861/2009	82
2.5	Considerações Finais	84
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA: ESTUDO COMPARADO DE JOAQUIM GOMES/AL COM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM	86
3.1	Nuances de uma educação escolar indígena diferenciada	86
3.2	Pesquisa de campo e estudo comparativo entre os municípios de Joaquim Gomes/AL e de São Gabriel da Cachoeira/AM	89

3.3	Educação Escolar Indígena no Brasil, com enfoque nos Estados de Alagoas e do Amazonas	92
3.3.1	Povos indígenas e escolarização em Alagoas	96
3.3.2	Situação da educação escolar indígena do povo <i>Wassu</i> em Joaquim Gomes/AL	98
3.4	A experiência da escolarização indígena em São Gabriel da Cachoeira /AM	110
3.5	Análise Comparativa	118
	CONCLUSÃO	124
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXOS	141
	APÊNDICE	150

INTRODUÇÃO

A visão inferiorizadora que o Estado e a sociedade ocidental têm dos povos indígenas fundamenta-se no etnocentrismo, a partir do qual uma cultura é considerada superior às demais, o que é comparado com o mito grego de Narciso que admirava a sua própria imagem.¹

A cultura ocidental, baseada na ideia de Estado como campo concentrador de capitais econômico e cultural e do poder de dominação, considera que “as sociedades sem poder são a imagem daquilo que não somos mais e de que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser”.² Essa visão justifica as ações estatais de integração dos indígenas à dita sociedade “civilizada” e “desenvolvida”, já que se baseia na ideia de que eles “são incapazes de produzir excedentes, por carência tecnológica e cultural”.³

Superado, em partes⁴, o período em que se defendia haver povos civilizados com cultura e outros selvagens sem cultura, devendo estes serem inseridos na cultura civilizada, a fim de extirpar a sua periculosidade e ignorância⁵, é possível afirmar que todos os humanos são seres culturais, o que, por muito tempo, não se mostrou evidente⁶.

¹ “Sem dúvida o etnocentrismo, [...], é a coisa melhor distribuída do mundo: toda cultura é, poder-se-ia dizer, por definição etnocêntrica em sua relação narcisista consigo mesma”. CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 35. Pierre Clastres mostra, a partir do mito de Narciso, o menosprezo com os ditos “selvagens”.

² Idem, p. 37.

³ Idem, p. 32. Clastres comenta que o etnocentrismo ocidental também “invoca o subequipamento técnico, a inferioridade tecnológica”, para explicar a inferioridade dos indígenas. No entanto, a tecnologia está baseada em projetos que causam danos imensuráveis, como, por exemplo, a bomba atômica, as usinas nucleares, as grandes usinas hidrelétricas e seus desastrosos danos. Cf. MORAES, Eduardo Carli de. **A sociedade contra o estado de Pierre Clastres**. Disponível em: <<http://depredando.blogspot.com.br/2012/09/a-sociedade-contra-o-estado-de-pierre.html>>. Acesso em: 10 nov.2012.

⁴ É utilizada aqui a expressão “em partes” pelo fato de que as políticas hodiernas estatais voltadas aos indígenas ainda se mostram integracionistas e indiferentes com a pluralidade cultural, como se verá mais adiante ao tratar, especificamente, da educação escolar indígena.

⁵ Neste sentido: “*durante mucho tiempo, desde la cultura occidental se ha defendido que había pueblos civilizados y salvajes, esto es, pueblos con cultura – nosotros especialmente – y sin ella, pueblos en ‘estado de naturaleza’ [...] em el peor de los casos, eran fieras a las que se podía domesticar para nuestro servicio o había que exterminar por su peligrosidad*”. ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004. p. 25.

⁶ Na “Falla à Assembléia Legislativa das Alagoas”, pelo Presidente da Província Antônio Carvalho, em 15 de junho de 1862, sobre o desenvolvimento intelectual dos índios consta que eles “se mostram na generalidade dotados de uma inteligência superior e fina penetração independentemente de qualquer cultura que nunca tiveram”. CARVALHO, Antônio Alves de Souza. Falla à Assembléia Legislativa das

Diante disso e com base na visão sobre os povos indígenas ainda com resquícios narcísicos⁷, surge a discussão da possibilidade de o Estado decidir, em nome das comunidades indígenas, questões como educação escolar, de forma a atender as exigências “educacionais” de uma “Sociedade-sem-Estado-contra-o-Estado”.⁸

A educação escolar por ser um fenômeno político estatal carrega consigo todo o arcabouço ideológico do Estado como campo concentrador da violência simbólica. Analisar a educação escolar indígena ofertada pelo Estado, a partir da abordagem de Pierre Bourdieu sobre o sistema escolar, é o que se busca desenvolver com este trabalho.

O sociólogo Pierre Bourdieu nasceu em Denguin, na França, em 1930 e faleceu em 2002.⁹ Contribuiu para a reflexão de várias temáticas como escola, economia, arte, movimentos sociais, lutas políticas, dominação de gênero, consumo, Estado, entre outras¹⁰; dedicou-se à construção interdisciplinar do conhecimento, de

Alagoas, pelo Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho, na abertura da 1ª Sessão Ordinária da 14ª legislatura, em 15 de junho de 1862. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de. (Org.). **Os índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 52.

⁷ Para exemplificar a assumida posição de superioridade dos considerados “civilizados” e “desenvolvidos”, seguem os comentários do índio *Kariri-Xocó* José Nunes: “[...] muitos anos antes da fundação do Posto Indígena Padre Alfredo Dâmaso, as coisas eram muito mais difícil para os índios. Os brancos da cidade, principalmente a polícia, perseguia os indígenas, proibindo de dançar o Toré na rua em que moravam. À noite, um pessoal que não sei do nome, chegava na rua dos Índios e mandava que nossos parentes fossem dormir cedo, às seis horas. Não podiam ouvir choro de menino. Esse pessoal era malvado, espancava índios com chibata, montava no índio (homem) como se fosse animal, com espora nos pés e feriam aqueles que não tinham a quem acudir”. OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas**, 2. Maceió: Edufal, 2000. p. 286.

⁸ Clastres prefere falar em sociedades *contra* (e não meramente *sem*) o Estado. Isso porque, quando se diz “sem Estado”, “dissimula uma opinião, um juízo de valor. O que de fato se enuncia é que as sociedades primitivas estão privadas de alguma coisa... são, portanto, incompletas. [...] Descobre-se nessa abordagem uma fixação etnocentrista... Cada um de nós traz efetivamente em si, interiorizada como a fé do crente, essa certeza de que a sociedade existe para o Estado. [...] Quase sempre, as sociedades arcaicas são determinadas de maneira negativa, sob o critério da falta: sociedades sem Estado, sem escrita, sem história.” CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 201.

⁹ “Nació el 1 de agosto de 1930 em Denguin, en el suroeste de Francia. Realizó sus estudios em la École Normale Supérieure y em la Facultad de Letras de París. Em 1981 fue designado en el puesto académico más prestigioso de Francia, el Collège de France, con el título de Professor Titular de Sociología, cátedra que dictó hasta su muerte en enero de 2002”. BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Tradução de Ariel Dillon. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

¹⁰ “[...] en las disciplinas y los campos más variados, sobre diversos temas: del campesinato a los intelectuales, pasando por la escuela y la economía, el arte y el deporte, los movimientos sociales y las luchas políticas, la inmigración y la dominación de género, el consumo y el Estado”. WACQUANT,

forma a aproximar a produção científica aos problemas mais relevantes da sociedade, em especial, dos setores dominados, ganhando notoriedade no mundo¹¹.

O autor dedicou-se, por mais de 40 anos, ao estudo do sistema educacional, tendo destaque a obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*¹², em coautoria com Jean-Claude Passeron, obra que se tornou um marco nas discussões sobre instituição escolar e sistema de ensino.

Bourdieu questionou as funções da escola, lançando um olhar crítico sobre a visão dominante de que o sistema escolar tem o papel libertador, interligando teoria e prática. Defendia a educação como instrumento de combate à dominação por meio da metodologia da ruptura. É a partir do estudo desenvolvido por Bourdieu sobre o sistema escolar e o campo estatal que se analisará a educação escolar ofertada aos indígenas.

Inicialmente, não se pode olvidar que a implementação de projetos escolares para populações indígenas brasileiras remonta ao período colonial do século XVI, quando foram introduzidas atividades “civilizatórias”, concomitantemente com a invasão das áreas habitadas pela população nativa.¹³ Tais atividades foram delegadas aos missionários católicos pela Coroa Portuguesa.¹⁴ Nesse período, é

Loïc. Racionalismo y reflexividad: nota al lector latinoamericano. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Op. cit., p. 10.

¹¹ “Es posible encontrar libros expositivos o críticos dedicados a su obra em francés, alemán, español, japonês, sueco e inglês [...]. Bourdieu es autor de unos 25 libros y aproximadamente 260 artículos (sin incluir traducciones y colecciones em uma docena de lenguas extranjeras que van desde el húngaro, el árabe y el japonês hasta el finlandês, el holandês y el croata). WACQUANT, Loïc. Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Op. cit, p. 25-26. “Pierre Bourdieu es en la actualidad [2001] el sociólogo más citado en el mundo según las cifras de la Social Science Citation Index”. Idem, p. 10. “Atualmente, não há manual de sociologia que não dedique páginas à abordagem de P. Bourdieu. Certamente, segundo orientação teórica do redator, a importância que lhe é atribuída pode variar muito. Mas, seja para sublinhar a sua pertinência seja para denunciar os seus limites, Bourdieu é tratado como ‘grande autor’”. BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9.

¹² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; Revista por Pedro Benjamin, Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹³ Cf. GERSEM DOS SANTOS, Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p.150.

¹⁴ Até mesmo com o advento do Império, a atividade dos missionários continuou marcante. “[N]o Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, artigo 254, foi proposta a criação de ‘... estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios’”. Idem, p.150.

facilmente aferido que o objetivo era integrar os índios à sociedade, negando-lhes a sua própria cultura e modo de vida.

Com a proclamação da República, a situação da educação indígena brasileira não sofreu alteração, uma vez que a “tarefa educacional civilizatória” continuava à mercê dos interesses das missões religiosas¹⁵. O que se almejava, portanto, era civilizar, catequizar, desrespeitando, na perspectiva hoje considerada, as peculiaridades, diferenças, culturas e tradições indígenas. E o sistema de educação era utilizado justamente para se alcançar esse objetivo.

Foi a partir de 1970 que os povos indígenas brasileiros começaram a reivindicar o seu reconhecimento étnico, passando a lutar pela reconquista de territórios e por uma educação diferenciada.¹⁶

Atualmente, estima-se que há, no território nacional brasileiro, 817.963 índios¹⁷ e 235 povos indígenas¹⁸, cada um com suas particularidades étnicas. De 1991 a 2010, o número de índios quase triplicou – passou de 306.245 para 817.963¹⁹. Diante desses dados quantitativos de aumento do número de índios, indaga-se sobre as intenções do “Estado” em relação a eles: respeitá-los, dando auxílio para que possam fortalecer suas bases culturais diferenciadas e cultivar a participação própria e independente, ou inculcar-lhes a noção de inferioridade da cultura indígena em relação à “sociedade desenvolvida”, deixando-os à margem desta?

¹⁵ GRUPIONE, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149/150.

¹⁶ Cf. FERREIRA, Gilberto Geraldo. Desafios e perspectivas de uma formação específica para professoras/es indígenas em Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: EDUFAL, 2009. p. 93.

¹⁷ Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os Indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012, p. 15. Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago.2012.

¹⁸ De acordo com o Banco de Dados do Programa Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental, de 2011. Cf. RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011 p. 9-16.

¹⁹ Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os Indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012, p. 15. Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

No que tange ao quantitativo de escolas indígenas no Brasil, também houve aumento. Em 1999, havia 1.392²⁰; em 2010, aumentou para 2.368²¹. Diante da ampliação contínua do número de índios no Brasil, bem como do número de escolas indígenas, surge a necessidade de se questionar a finalidade da educação escolar indígena prestada pelo Estado: se para atender aos interesses indígenas, respeitando as suas particularidades, ou para reproduzir a estrutura social de dominação.

Ou seja, surge a partir desse ponto a discussão sobre a escola: seu papel é preservar as diferenças culturais ou reproduzir o pensamento dos grupos dominantes? Há experiências positivas no sentido de concretização de educação escolar indígena diferenciada? O que é necessário para que isso se efetive? É o que se discutirá com abordagem das funções da educação escolar a partir de Pierre Bourdieu e do estudo de caso com escolas indígenas.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos e tem enfoque jurídico e político sobre a questão da educação escolar indígena. Ao analisar o campo estatal, estará abordando o contexto sociopolítico e jurídico. O contexto social relaciona-se com o estudo dos índios; o político, com o do Estado; e o jurídico, com o do Direito.

Por ser a educação escolar indígena um subcampo do campo estatal, é necessária a análise deste e, em especial, sobre o seu poder de dominação, o que será desenvolvido no primeiro capítulo. Também fará parte da análise a averiguação do significado de “cultura nacional” difundida pelo Estado, contrapondo-a com a cultura indígena. O objetivo específico do primeiro capítulo é estabelecer a relação existente entre a estrutura e as ações estatais e a reprodução de conceitos e concepções próprios de uma cultura dominante e hegemônica.

No segundo capítulo, serão analisadas as formas de educação, dentre elas a escolar que é ofertada pelo Estado, com todas as características e objetivos típicos de uma política estatal. Ao se falar em educação escolar indígena diferenciada, não

²⁰ Cf. Censo Escolar Indígena realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-indigena>>. Acesso em: 20 ago.2012.

²¹ Censo do IBGE de 2010. Cf. Brasileiros de Raiz. **Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing**, Brasília, DF, ano 1, n. 4, out./nov. 2011, p. 21.

se pode olvidar da luta dos povos indígenas pela consagração desse direito em instrumentos normativos. Por isso, será avaliado o arcabouço normativo existente sobre a temática da escolarização indígena diferenciada.

No âmbito externo, serão analisadas diversas normas: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana dos Direitos Humanos.

No âmbito interno, por sua vez, será examinada a Constituição Federal de 1988, comparando-a com as que a antecederam, no que se refere ao tratamento conferido aos índios. Também será objeto de análise o plano infraconstitucional a partir do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 1973), do Decreto nº 26 de 1991 sobre a competência do Ministério da Educação para coordenar as ações referentes à educação indígena, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), do Parecer nº 14 do Conselho Nacional da Educação (CNE) sobre as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, da Resolução nº 03 de 1999, também do CNE, que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, da Lei nº 10.172 de 2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação e do Decreto nº 6.861 de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais.

Por fim, no terceiro capítulo, serão avaliadas as características necessárias para a configuração de uma educação escolar indígena diferenciada, bem como a efetividade dos instrumentos normativos existentes, mediante a pesquisa desenvolvida nas escolas indígenas de Joaquim Gomes/AL, comparando-a com as políticas educacionais existentes em São Gabriel da Cachoeira/AM.

Serão analisadas as políticas desenvolvidas pelo Estado de Alagoas na efetivação do direito à escolarização diferenciada, com enfoque para as escolas indígenas do município de Joaquim Gomes, a partir de pesquisa de campo desenvolvida no referido município, por meio de entrevistas a professores indígenas, além de material obtido junto à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas.

Em Joaquim Gomes, há 1.906 índios *Wassu*²², quatro escolas indígenas (Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza), 31 professores e 655 alunos indígenas.²³

Com o intuito comparativo, seguirá a avaliação dos projetos desenvolvidos no Município amazonense de São Gabriel da Cachoeira, por ter sido o pioneiro na concretização de políticas específicas e diferenciadas de educação indígena. O Estado do Amazonas “possui a maior população autodeclarada indígena do país, com 168,7 mil índios”²⁴, havendo no Município de São Gabriel da Cachoeira 186 escolas indígenas e 14.211 alunos²⁵.

Além do método de procedimento comparativo entre os dois municípios já mencionados, serão utilizadas várias técnicas de pesquisa, como o levantamento de dados por meio de pesquisa documental, bibliográfica e dos locais visitados - Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, Fundação Nacional do Índio e Escolas indígenas do Município alagoano de Joaquim Gomes.

Ancorado no exame da situação das escolas indígenas do Estado de Alagoas, em especial do município de Joaquim Gomes, bem como do município amazonense de São Gabriel da Cachoeira, é que se busca fazer uma análise sobre a efetividade (ou não) das normas existentes, a partir do processo de escolarização indígena em curso, seus avanços e retrocessos, assim como a análise da aplicação da teoria bourdieusiana sobre o sistema escolar.

²² Cf. dados da FUNASA de 2010.

²³ Cf. informações da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, dados de 2011. Vide Anexo 1. Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac – COEPE/CESMAC, protocolo nº 1330/2012.

²⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os Indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. p. 15. Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago.2012.

²⁵ De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Cf. CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas práticas na educação escolar indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012. p. 35-36.

Também fará parte do trabalho a análise das convergências e divergências existentes entre os dois municípios brasileiros e os motivos que levam ao desenvolvimento de uma política estatal de escolarização em favor dos povos indígenas em um dos municípios, enquanto, no outro, a política pública estatal de educação escolar dos índios tende a ser utilizada para reproduzir a estrutura social diferenciada e a dicotomia dominantes *versus* dominados.

Ademais, será enfocada a necessidade de um diálogo intercultural, de uma participação efetiva na construção de um projeto ou ação governamental, fazendo valer as normas, em especial a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e as normas constitucionais brasileiras.

Busca-se avaliar de que forma a introdução de uma educação escolar para os povos indígenas pode ser utilizada para minimizar os danos que vêm sendo cometidos e, portanto, ser utilizada para proteção e respeito à diferença cultural existente, vez que historicamente a escolarização foi utilizada para homogeneizar a cultura.

O trabalho tem como pano de fundo a tensão dialética existente entre índios *versus* não índios; políticas estatais *versus* interesses indígenas; dominantes *versus* dominados e não visa esgotar as discussões sobre a temática da educação escolar indígena. O que se almeja é fomentá-las a partir do cenário atual de crescimento do número de escolas, alunos e professores indígenas. Busca-se dar uma contribuição para a luta dos povos indígenas diante da dominação do Estado.

1 A RELAÇÃO ENTRE O CAMPO ESTATAL E A FABRICAÇÃO DE UMA CULTURA DOMINANTE

O conceito de Estado e seus atributos permeará todo o estudo, pois a sua compreensão, bem como das relações que lhe são ínsitas - de dominação, de poder e de acúmulo de capitais - são imprescindíveis para a análise da educação escolar (indígena, ou não).

Por isso, este capítulo tem por objetivo o estudo do conceito de Estado a partir da abordagem de Pierre Bourdieu, para quem o Estado é um campo social onde é exercido o monopólio da violência simbólica. Nesse campo, há um jogo de poder que tende à reprodução das estruturas sociais como decorrência da acumulação de capitais – capital força física, capital econômico, capital cultural e simbólico, entre outros.

Também fará parte do presente capítulo a averiguação do significado de “cultura nacional” e a sua relação com a identificação de uma estrutura objetiva de comportamentos, e processos de reprodução, bem como a distinção entre esta e a cultura indígena. Serão, ainda, feitas algumas observações sobre etnia, pois, apesar de ser possível referir-se genericamente à “cultura indígena”, contrapondo-a à “cultura civilizatória branca”, cada povo tem sua etnia.

Ressalte-se que a atuação do Estado, que ocorre por intermédio de agentes e instituições, busca legitimar ações dominantes. É nesse sentido que o direito, sobretudo o constitucional, dá guarida à atuação estatal, sendo utilizado como instrumento de oficialização e legalização do capital simbólico. Nesse aspecto, serão tecidas considerações acerca do uso do direito como forma de dominação estatal.

O que se almeja é traçar a relação existente entre a estrutura estatal - que, sob o manto da legitimidade, desenvolve políticas públicas, dentre elas a educacional indígena -, bem como das ações que lhes são inerentes e a reprodução de conceitos e concepções próprios de uma cultura dominante e hegemônica.

1.1 Pierre Bourdieu como marco teórico

No presente trabalho, foi adotado Pierre Bourdieu como marco teórico. O autor nasceu em Denguin, na França, em 1930; estudou na Escola Normal Superior de Paris²⁶ e na Faculdade de Letras, também de Paris; em 1981, recebeu o título de Professor Titular de Sociologia no Colégio de França, onde lecionou até 2002, ano em que morreu²⁷.

A escolha do referido autor é justificável pelos seguintes motivos: contribuiu para a reflexão de diversos objetos de estudo como escola, economia, arte, movimentos sociais, lutas políticas, imigração, dominação de gênero, consumo, Estado e outros²⁸; dedicou-se à construção interdisciplinar do conhecimento, de forma a aproximar a produção científica aos problemas mais relevantes da sociedade, em especial, dos setores dominados, ganhando notoriedade no mundo²⁹.

²⁶ *École Normale Supérieure*, formando-se em Filosofia. Cf. GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Apresentação. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 11.

²⁷ “Nació el 1 de agosto de 1930 em Denguin, en el suroeste de Francia. Realizó sus estudios em la École Normale Supérieure y em la Facultad de Letras de París. Em 1981 fue designado en el puesto académico más prestigioso de Francia, el Collège de France, con el título de Professor Titular de Sociología, cátedra que dictó hasta su muerte en enero de 2002”. BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Tradução de Ariel Dillon. 2, ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

²⁸ “[...] en las disciplinas y los campos más variados, sobre diversos temas: del campesinato a los intelectuales, pasando por la escuela y la economía, el arte y el deporte, los movimientos sociales y las luchas políticas, la inmigración y la dominación de género, el consumo y el Estado”. WACQUANT, Loïc. Racionalismo y reflexividad: nota al lector latinoamericano. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Op. cit, p. 10.

²⁹ “Es posible encontrar libros expositivos o críticos dedicados a su obra em francés, alemán, español, japonês, sueco e inglês [...]. Bourdieu es autor de unos 25 libros y aproximadamente 260 artículos (sin incluir traducciones y colecciones em uma docena de lenguas extranjeras que van desde el húngaro, el árabe y el japonês hasta el finlandês, el holandês y el croata). WACQUANT, Loïc. Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Tradução de Ariel Dillon. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. p. 25-26. “La obra [*Una invitación a la sociología reflexiva*], tanto su conocimiento como el reconocimiento, progresó de manera exponencial, em varias partes del mundo, aunque particularmente em América Latina, donde se multiplicaron los trabajos traducidos”. WACQUANT, Loïc. Racionalismo y reflexividad: nota al lector latinoamericano. Op. cit, p. 10. “*Pierre Bourdieu es em la actualidad [2001] el sociólogo más citado em el mundo según las cifras de la Social Science Citation Index*”. Idem, p. 10. “Atualmente, não há manual de sociologia que não dedique páginas à abordagem de P. Bourdieu. Certamente, segundo orientação teórica do redator, a importância que lhe é atribuída pode variar muito. Mas, seja para sublinhar a sua pertinência seja para denunciar os seus limites, Bourdieu é tratado como ‘grande autor’”. BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9.

A teoria desenvolvida por Bourdieu durante mais de três décadas, a partir de uma sociologia reflexiva, está alicerçada em alguns conceitos (campo, capital – em suas várias dimensões -, *habitus*, violência simbólica) que serão analisados.

Bourdieu dedicou-se ao sistema educacional³⁰, defendendo a educação como instrumento de combate à dominação por meio da metodologia da ruptura. O livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*³¹ de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, lançado na França, na década de setenta, tornou-se um marco nas discussões sobre instituição escolar e sistema de ensino, passando a questionar as suas funções, lançando um olhar crítico sobre a visão dominante de que o sistema escolar tem papel libertador, interligando teoria e prática. Relações entre o sistema de ensino e a ordem social são levantadas com a referida obra.

O autor elaborou resposta fundamentada ao problema das desigualdades escolares, o que se tornou “marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e prática educacional em todo o mundo”³².

É a partir do estudo desenvolvido por Bourdieu sobre o sistema escolar e, sobretudo, sobre o Estado que se analisará a educação escolar ofertada aos indígenas.

1.2 A concepção de Estado a partir da abordagem de Pierre Bourdieu

O Estado surge da concentração de vários tipos de capital que podem ser divididos em três: i. capital de força física; ii. capital econômico e iii. capital cultural ou simbólico³³.

O capital de força física diz respeito ao poder de coerção exercido pela polícia e pelo exército. O capital econômico relaciona-se com o fisco, com a cobrança de

³⁰ Iniciou-se na década de 1960, perdurando por mais de 40 anos.

³¹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; Revista por Pedro Benjamin, Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008.

³² NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 12.

³³ De acordo com Bourdieu, “O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico”. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2004. p. 99.

impostos para, além de outras coisas, custear a própria estrutura de coerção estatal. Mas é importante destacar que “[a] concentração das forças armadas e dos recursos financeiros necessários para mantê-las não funciona sem a concentração de um capital simbólico de reconhecimento, de legitimidade”.³⁴

O capital cultural ou simbólico - uma das subdivisões do capital de informação – relaciona-se com os outros dois tipos de capital supramencionados, na medida em que é responsável por construir a “identidade nacional”³⁵. Isso porque é mediante o capital cultural³⁶ que o Estado “molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns, formas de pensar”³⁷, o que se dá, sobretudo, por meio do sistema escolar³⁸.

Por estarem todos esses tipos de capital presentes no campo estatal, o Estado é considerado “detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre os seus detentores”³⁹. No campo estatal, por exemplo, os dirigentes valem-se do poder de, legitimamente⁴⁰, decidir questões

³⁴ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004.p. 100-103.

³⁵ “A Cultura é unificadora: o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos – jurídico, linguístico, métrico – e ao realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática (por exemplo, os formulários, os impressos etc.). Por meio dos sistemas de classificação (especialmente de acordo com a idade e o sexo) inscritos no direito, dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e dos rituais sociais, [...], o Estado molda as *estruturas mentais* e impõe princípios de visão e de divisão comuns, formas de pensar [...], contribuindo para a construção do que designamos comumente como identidade nacional”. Idem, p. 105.

³⁶ O capital cultural “corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família”. BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

³⁷ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 104-105. Ainda segundo Bourdieu, “O Estado concentra a informação, que analisa e redistribui. Realiza, sobretudo, uma unificação teórica. Situando-se do ponto de vista do Todo, da sociedade em seu conjunto, ele é o responsável por todas as operações de totalização”. Idem, p. 105.

³⁸ “É sobretudo por meio da Escola que, com a generalização da educação primária durante o século XIX, exerce-se a ação unificadora do Estado na questão da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação”. Idem, p. 105-106.

³⁹ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 99.

⁴⁰ A partir da sociologia de Pierre Bourdieu, quando se diz que algo é legítimo, significa dizer que é aceito pelas pessoas como correto, autêntico. A legitimidade está relacionada com o conceito de *habitus* que, de forma sucinta, pode ser conceituado como o conjunto de valores internalizados pelos sujeitos e que passa a guiar suas ações, ideologias etc – tal conceito será mais bem explicado no capítulo II. É por meio do *habitus* que as aspirações e ações exigidas pelo campo – conceito que também será explicado no trabalho - são internalizadas pelos indivíduos. Por isso, é a partir da legitimidade, concretizada através do *habitus*, que se exerce a dominação. É assim que a ordem social procura naturalizar sua arbitrariedade, valendo-se da legitimidade. A partir dessas considerações, vê-se que o conceito de *legitimidade* não se confunde com o de *legalidade*. “[A] pesar de terem uma mesma raiz etimológica, ou seja, da expressão *lex* [...], há uma inequívoca flutuação semântica que perpassa através dos tempos, apontando tratar-se de termos que se complementam,

públicas e traçar diretrizes e políticas para impor, de forma institucionalizada, seus próprios pontos de vista.⁴¹

Ao falar em “campo”, torna-se necessário explicar o seu significado e alcance, uma vez que se trata de uma categoria desenvolvida por Bourdieu e que norteia a sua teoria.

Entende-se por campo o “universo intermediário” entre o conteúdo material de uma produção cultural (como, por exemplo, o texto para a ciência) e o contexto social. É o elemento intermediário que permite conhecer determinada produção cultural (literatura, ciência, escola etc)⁴². Permite conhecer “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem determinado conhecimento”⁴³, como a literatura, as normas jurídicas, as regras educacionais e assim por diante.

A noção de campo, utilizada para evitar o distanciamento e as distorções entre a ciência e o mundo social, situa-se entre a produção cultural abstrata e a realidade social e varia de acordo com a área com a qual se relaciona. É um espaço⁴⁴ – “microcosmo” - dotado de relativa autonomia em relação aos demais campos e leis sociais – “macrocosmo” – e gerido por suas próprias leis.⁴⁵ Bourdieu

porém se diferenciam em suas essencialidades” (GURGEL, Maria da Graça Marques. Crise legitimatória da efetividade: alguns debates sobre o pensar jurídico do judiciário brasileiro. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas**, Maceió, n. 3, 2002, p. 125). Legalidade refere-se à obediência às leis, sendo, portanto, um conceito mais restrito. Ambos se relacionam, na medida em que a legitimidade utiliza-se da legalidade para se firmar. É que o direito e seus atos normativos são utilizados, pelo Estado, para legitimar suas decisões.

⁴¹ Segundo Graça Gurgel, “a legitimidade sempre foi vista uma estratégia de justificar o reconhecimento do poder político hegemônico, com vistas à sua conservação”. GURGEL, Maria da Graça Marques. Crise legitimatória da efetividade: alguns debates sobre o pensar jurídico do judiciário brasileiro. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas**, Maceió, n. 3, 2002, p. 127.

⁴² Nas palavras de Bourdieu, “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...]. Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos [...] existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*”. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004. p. 20.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Espaço é “um mundo físico, comportando as relações de força, as relações de dominação”. Exemplo: espaço científico, espaço religioso, espaço escolar. Idem, p. 23.

⁴⁵ Segundo Bourdieu, o campo “é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí pra designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes

pretendia explicar, ao atribuir ao campo autonomia relativa, que não existe um campo totalmente independente dos outros. Citando o exemplo do campo científico⁴⁶, enfatizou o seguinte: “é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social”⁴⁷.

Segundo Bourdieu, “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. É um espaço determinado pelos agentes “e pelas relações objetivas entre os agentes”.⁴⁸ A posição que cada agente ocupa no campo é que determina a sua força de imposição das próprias estruturas do campo e tal posição depende do volume de capital⁴⁹ que cada agente acumula⁵⁰.

É, portanto, um espaço onde as leis⁵¹ são determinadas pelos agentes dominantes, isto é, os que concentram um grande volume de capital exigido pelo campo. Esses agentes, normalmente, buscam conservar as estruturas do campo.⁵²

Para conservar as estruturas de um campo – o que ocorre quando as posições seguidas pelos agentes são as mesmas adotadas oficialmente – um

questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem”. Idem, p. 19-20.

⁴⁶ “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve”. Idem, p. 21.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Idem, p. 22-23.

⁴⁹ O termo “capital” não está empregado apenas no sentido econômico. Pode ser capital econômico, cultural, científico etc, como já abordado.

⁵⁰ “Os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço”. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004. p. 24. Acerca do campo científico, o autor esclarece que “as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico, ou mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital”. Idem, p. 25.

⁵¹ Bourdieu compara o *campo* com um jogo. Assim, as leis do *campo* poderiam ser comparadas às regras do jogo. Para o autor: “Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências e de ter o que se chama em *rugby*, mas também na Bolsa, o *sentido do jogo*.” BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004. p. 27.

⁵² “Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições [...]. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição”. Idem, p. 29. (Grifo nosso).

conjunto de estratégias são mobilizadas pelos dominantes. Elas visam “conservar a posição ocupada, portanto, perpetuar o *statu quo*, ao manter e fazer durar os princípios que servem de fundamento à dominação”.⁵³ Para concretizar tais estratégias, o papel dos dominantes é silenciar, tratar com reserva e distinção as estruturas e fundamentos do campo para que resulte na aceitação, inculcação e conservação das estruturas vigentes⁵⁴.

Do lado dos dominados, cabe o questionamento sobre as evidências postas como naturais, corretas e inquestionáveis.⁵⁵ Cabe a eles resistir e lutar para modificar as “estruturas objetivas”⁵⁶ do campo, adequando-as às suas disposições⁵⁷. A reação de grupos de interesses contrários – os dominantes - será: manter os agentes dominados e suas estruturas deslocados e marginalizados em relação à estrutura dominante e legítima do campo.

Bourdieu cita dois exemplos de como funciona o campo:

no campo econômico, uma alteração de preços decidida pelos dominantes muda o panorama de todas as empresas. Do mesmo modo que, no campo intelectual [...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços.⁵⁸

Nos vários campos existentes, como o jurídico, o literário, o artístico, o educacional, entre outros, há disputas para classificar determinados bens em

⁵³ BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: ZOUK, 2006. p. 32.

⁵⁴ De acordo com Bourdieu, “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004. p. 22-23.

⁵⁵ Cf. BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: ZOUK, 2006. p. 32.

⁵⁶ As estruturas objetivas de campo são consideradas as “regras do jogo”. Aqueles que foram socializados com base no “espírito do jogo”, “têm o privilégio do ‘inatismo’”. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004. p. 28.

⁵⁷ “Os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo [...]. Eles têm disposições adquiridas [...] que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo. Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições”. Idem, p. 28-29.

⁵⁸ Idem, p. 24-25.

“superiores” e “inferiores”⁵⁹, o que também ocorre no campo estatal, desempenhando a educação escolar importante papel no cumprimento dessa classificação hierárquica.

No campo estatal, as políticas desenvolvidas - dentre elas a educacional - são escolhidas pelos seus próprios agentes, de forma a reproduzir a estrutura social entre dominantes e dominados, “superiores” e “inferiores”.

Diante dessa conjuntura de hierarquização dos bens e até mesmo de culturas – indígena e não indígena, por exemplo -, nos diferentes campos, inclusive no estatal, restam duas opções para os indivíduos: aceitá-la ou não, sendo a contestação uma opção. Tudo irá depender das condições dos sujeitos de mobilização e ação contra o poder dominante, legitimado por um conjunto de instituições que os favoreçam, ao reputar bens e valores culturais como superiores em relação aos demais. Tal fenômeno que considera superior um determinado artefato cultural dominante é identificado como violência simbólica.⁶⁰

Além da concentração de capitais e da dominação exercida pelo Estado, este representa um “universo burocrático”, na medida em que o poder que exerce decorre da mobilização “de um capital simbólico acumulado em toda a rede de relações de reconhecimento”. Bourdieu cita, como exemplo da burocracia estatal, a assinatura, pelo Presidente da República, de um Decreto de nomeação em que a validade de tal ato e o poder de quem o confere advém do Estado, como último “anel da longa cadeia de atos oficiais de consagração”.⁶¹

Os atos realizados por agentes estatais, portanto, são considerados oficiais e têm a “capacidade de criar (ou de instituir), pela magia da nomeação oficial, uma declaração pública, cumprida nas formas prescritas, pelos agentes autorizados”⁶². Nesse sentido, a educação prestada pelo Estado, assim como as demais políticas

⁵⁹ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 36.

⁶⁰ Idem, p. 38.

⁶¹ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo. Papyrus, 2004. p. 113.

⁶² Idem, p. 113. Ainda segundo Bourdieu, “[a]o enunciar, com autoridade, que um ser, coisa ou pessoa, existe em verdade (veredito) em sua definição social legítima, isto é, é o que está autorizado a ser, o que tem direito a ser, o ser social que ele tem direito de reivindicar, de professar, de exercer (por oposição ao exercício legal), o Estado exerce um verdadeiro poder *criador* quase divino”. Idem, p. 114.

estatais, são consideradas oficiais, já que são desenvolvidas por agentes com poder atribuído simbolicamente pelo Estado.

A partir dessas considerações sobre a concepção de Estado e sobre os capitais que concentra, seguirá a análise sobre três aspectos inter-relacionados: i. o poder de dominação estatal; ii. o conflito que passa a existir entre dominantes e dominados ante a imposição de uma visão de mundo considerada legítima; iii. marginalização da cultura indígena, todos à luz da teoria bourdieusiana.

1.2.1 O poder de dominação do Estado

As visões de mundo são diversas e suas variações dependem do agente e da sua posição no espaço social, ou seja, da sua escolarização, familiarização, classe social, capacidade econômica. Como decorrência dessa pluralidade de visões, há as “lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima”⁶³.

A luta pelo “poder simbólico” depende do “capital simbólico”. Este último significa “o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe”⁶⁴ e é monopolizado, sobretudo, pelo Estado. O poder simbólico é exercido no âmbito estatal, uma vez que o Estado detém meios, como a educação, de “impor e de inculcar princípios duráveis de visão e de divisão de acordo com suas próprias estruturas”.⁶⁵

Por se basear na posse de um capital simbólico, ou seja, no poder que é atribuído àqueles incumbidos, pelo próprio Estado, na função de impor reconhecimento⁶⁶, o poder simbólico é concretizado com a condução e produção do senso comum através da chamada “nomenclatura oficial”, por meio da qual são

⁶³ BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 161.

⁶⁴ Idem, p. 163.

⁶⁵ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004, p. 107-108.

⁶⁶ De acordo com Bourdieu, “o poder de impor uma visão é o poder político por excelência: é o poder de fazer grupos, de manipular a estrutura objetiva da sociedade”. BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 167.

legitimamente reconhecidos os valores, as falas e as posições daqueles agentes oficiais representantes do Estado.⁶⁷

Destarte, a dominação do Estado é exercida pelos seus agentes, que se valem do capital simbólico reconhecido juridicamente⁶⁸. Em outras palavras, o monopólio exercido pelo Estado, por meio de seus agentes e instituições, vale-se do Direito para se legitimar, uma vez que este dá guarida à atuação estatal e força impositiva à decisão do agente investido na função “pública”. “O Direito posto ao invés de ser instrumental aos seus sujeitos, tornou-se instrumental do poder oficial, dos seus valores, enfeixados no discurso da Ordem[...], tornando-se muralha e segurança da minoria dominante”⁶⁹.

Assim, o Direito também representa o capital simbólico, na medida em que se trata de “um processo de concentração do capital jurídico”⁷⁰, que dita suas próprias regras autonomamente e se faz reproduzir. Segundo Bourdieu, “[a] concentração do capital jurídico é um aspecto, ainda que central, de um processo mais amplo de concentração do capital simbólico sob suas diferentes formas, fundamento da autoridade específica do detentor do poder estatal”⁷¹.

Dessa forma, as posições tomadas pelos chefes de Estado, ministros, secretários, juízes e autoridades de órgãos como Ministério Público, Fundação Nacional do Índio, entre outros, possuem força e legitimidade, já que provenientes de agentes estatais com poder simbólico garantido institucionalmente⁷².

A oficialização e a legalização⁷³ do capital simbólico pelo Estado levam a crer ser tal capital absoluto e universal⁷⁴, quando, na verdade, representa apenas uma

⁶⁷ Segundo Bourdieu, “[a] nomeação oficial, isto é, o ato pelo qual se outorga a alguém um título, uma qualificação socialmente reconhecida, é uma das manifestações mais típicas do monopólio da violência simbólica legítima, monopólio que pertence ao Estado ou a seus mandatários”. Idem, p. 164.

⁶⁸ BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 163.

⁶⁹ GURGEL, Maria da Graça Marques. O modelo antropológico da modernidade: contribuição crítica. **Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas**, Maceió, v. 12, 1997, p. 370.

⁷⁰ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 108-110.

⁷¹ Idem, p. 110.

⁷² De acordo com Bourdieu, “[...] o capital simbólico pode ser oficialmente sancionado e garantido, além de instituído juridicamente pelo efeito de nomeação oficial”. BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 163-164.

⁷³ O direito, portanto, visto como instrumento de legitimação de um ponto de vista particular do espaço social.

visão de mundo, a qual coincide, quase que invariavelmente, com a dos dominantes. O direito que é consagrado pelo Estado traz em si valores abstratos, “fazendo com que seus súditos acreditem que tais valores serão administrados socialmente pelo Estado. Tem-se, porém, na realidade, uma verdade aparente; manipulável, a serviço do grupo dominante”⁷⁵.

Por isso, é possível ver o Estado como “o detentor do monopólio da violência simbólica legítima [ou], mais precisamente, um árbitro, porém muito poderoso, nas lutas por esse monopólio”⁷⁶.

Para compreender a dimensão simbólica do efeito do Estado, especialmente o que podemos chamar de efeito universal, é preciso compreender o funcionamento específico do microcosmo burocrático; é preciso analisar a gênese e a estrutura desse universo de agentes do Estado, particularmente os juristas, que se constituíram em nobreza de Estado ao instituí-lo e, especialmente, ao produzir o discurso performativo sobre o Estado que, sob a aparência de dizer o que ele é, fez o Estado ao dizer o que ele deveria ser, logo, qual deveria ser a posição dos produtores desses discursos na divisão do trabalho de dominação⁷⁷.

Bourdieu afirma que “nas nossas sociedades, o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social”⁷⁸. O Estado acaba por influenciar as práticas, pensamentos e opiniões, unificando-os e universalizando-os.

1.2.2 Conflito entre dominantes e dominados

Em razão das diferentes visões de mundo, surgem conflitos entre aqueles pertencentes a culturas diferentes: índios e não índios. Diante disso, o Estado impõe uma visão de mundo considerada legítima na tentativa de acabar com o conflito. No entanto, a imposição só reforça o processo de dominação que remonta ao período colonial.

⁷⁴ Cf. BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 164.

⁷⁵ GURGEL, Maria da Graça Marques. O modelo Antropológico da Modernidade: Contribuição Crítica. **Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas**, Maceió, v. 12, 1997, p. 369.

⁷⁶ BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 165.

⁷⁷ Idem, p. 121.

⁷⁸ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 116.

O processo de dominação e exploração indígena iniciou-se com a expansão das grandes potências europeias, momento em que as ações que visavam ao acúmulo de riqueza e de poder foram intituladas de “colonizadoras” e “civilizatórias”.⁷⁹ Foi a partir desse cenário histórico que se originou a dicotomia dominantes *versus* dominados, civilizados *versus* não civilizados.

De acordo com Dussel, “[a] ‘conquista’ é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o ‘si-mesmo’. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, instrumento, como oprimido”⁸⁰.

A superioridade da cultura europeia e a conseqüente inferioridade do modo de vida indígena são, portanto, pressupostos do processo de dominação, em que “[o]s índios [veem] negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um ‘deus estrangeiro’ e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar”.⁸¹

Historicamente, o índio é a face dominada, explorada, encoberta do sistema mercantil-capitalista, sendo todas essas características fruto de “um processo de racionalização da Modernidade”, em que prepondera o mito da bondade, o “mito civilizador”, com o qual se justifica a violência e se declara a inocência dos dominantes pelo aviltamento do outro.⁸² Apesar desse quadro histórico, a resistência

⁷⁹ “A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’, de civilização, de subsumir (ou alienar) o Outro como ‘si-mesmo’”. DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 50.

⁸⁰ DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 44.

⁸¹ Idem, p. 58. Os indígenas dos Andes eram vistos como selvagens semelhantes que “se diferenciam pouco dos animais... A todos estes que mal são homens, ou são homens pela metade, convém ensinar a aprenderem a ser homens e instruí-los como a crianças... É preciso contê-los com a força... e mesmo contra sua vontade, de certo modo, forçá-los para que entrem no Reino dos céus”. Obras, BAE, Madrid, 1954, p. 392-393 (apud DUSSEL, 1993). Op. cit, p. 63.

⁸² DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 58-59. Um exemplo dessa concepção é o que consta na “Falla dirigida à Assembléia Legislativa das Alagoas”, de José Figueiredo, data de 1850: “Felizmente, Snrs., não há nesta Província Índios a catequizar, mas a proteger e civilizar; e é no que tem havido o maior descuido. Aldeados em excelentes terras de agricultura, como são as da Palmeira, Atalaia, Cocal e Jacuípe, os Índios de todas estas estâncias vivem entregues a mais condenável ociosidade, e apenas subsistindo do que a terra produz espontaneamente, e que assim mesmo colhem a bastante custo; no entanto que são eles mui próprios para serem empregados em diversos ramos da indústria, cujas vantagens não conhecem”. FIGUEIREDO, José Bento da Cunha e. Falla dirigida à Assembléia Legislativa das Alagoas, na

indígena e a luta pela manutenção do seu modo de vida particular não sucumbiram frente às agressões cometidas.⁸³

Acerca do chamado “processo civilizatório”, Dussel posiciona-se contrário à concepção de que a cultura latino-americana é a “unidade de dois mundos e culturas: europeu e indígena”. Para o autor, ao se falar em “encontro”, está-se ocultando a violência e a destruição do outro, pois o que ocorreu “[f]oi um ‘choque’, e um choque devastador, genocida, absolutamente destruidor do mundo indígena”⁸⁴.

Com as reiteradas ações de busca de integração dos índios⁸⁵, as características da colonialidade continuam presentes na modernidade, de maneira que o passar do tempo e a mudança de nomenclatura não impedem a perpetuação da dominação⁸⁶. Segundo Graça Gurgel, “a modernização é mito do

abertura da Primeira Sessão Ordinária da oitava legislatura, pelo Exc. Presidente da mesma Província, Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo em 5 de março de 1850. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Os índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999, p. 35.

⁸³ “O longo período de apagamento não só dos Pankararu, mas do índio nordestino de modo geral, no cenário brasileiro, a repressão sofrida para deixar de ser índio a qualquer custo, não foram motivos suficientes para fazer-nos desistir da luta pela sobrevivência como um povo distinto”. OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva. **Índios do Nordeste: temas e problemas**, 4. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 22. Ainda sobre resistência indígena: “Há uma afirmação do índio como sujeito político, como força, como categoria, como história diferenciada, com alguns evoluindo na discussão e lançando as interrogações quanto ao próprio sistema capitalista; o índio tendo de viver uma imposição interna do sistema, a ser colocado como classe e suas formas de resistência impossibilitando que seja desaparecido, permanecendo índio”. ALMEIDA, Luiz Sávio. História e etnia: duas notas sobre índios de Alagoas ou interrogações de um aprendiz de historiador em torno de Karapotó e Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Índios do Nordeste: etnia, política e história**. v. 10. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 75.

⁸⁴ DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 64. Ainda segundo o autor: “O conceito de ‘encontro’ é encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do ‘eu’ europeu, de seu ‘mundo’ sobre o ‘mundo do Outro’, do índio”. “Não podemos então permitir que as elites dominantes na América Latina ou Espanha continuem falando de ‘encontro’ dos dois mundos ou culturas”. Idem, p. 64-65.

⁸⁵ Nas questões fundiárias, em que se concentram as maiores disputas e reivindicações dos povos indígenas, os processos de demarcação timidamente assegurados pelo Estado têm por objetivo, em geral, a integração deles ao restante da sociedade nacional, descaracterizando-lhes a identidade própria. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os indígenas Tukano de Pari-Cachoeira que, após, reivindicações de demarcação territorial, sofreram represálias e o processo de demarcação objetivou a descaracterização da identidade indígena. Cf. BUCHILLET. Os índios Tukano e o Projeto Calha Norte, 1991 apud FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e Territorialidades Indígenas do Alto do Rio Negro**. Manaus: Ed. da UFAM, 2003. p. 7.

⁸⁶ De acordo com Graça Gurgel, “a modernização está a cada decênio mais imperialista. O seu poder torna-se demonstrado por suas imposições não questionáveis, coercíveis, sujeitando os Estados e seus sujeitos aos seus cânones”. GURGEL, Maria da Graça Marques. O modelo Antropológico da Modernidade: Contribuição Crítica. **Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas**, Maceió/AL, v. 12, p. 371, 1997.

desenvolvimento, [...]cuja ocidentalização se caracteriza pela prevalência de regras europeizadas e americanizadas”⁸⁷.

Os diversos recursos históricos, tais como civilização, evangelização, modernização, desenvolvimento e globalização, “sustentam a concepção de que há um padrão civilizatório, que é superior e normal, em relação ao qual todos os outros povos e culturas deverão ser avaliados”⁸⁸.

Para legitimar esse padrão civilizatório, as falsas benesses do descobrimento são repassadas, por meio da educação básica, para a sociedade, entre elas o crescimento e o desenvolvimento dos indígenas. No entanto, tais ações estatais vêm sido contestadas pelos índios. Em uma pesquisa feita no México sobre os 500 anos de evangelização, os indígenas expressaram a falácia do descobrimento:

Fomos enganados a respeito de o descobrimento ter sido bom. [...] Seria bom se as comunidades recebessem algum livro ou folheto a respeito do que realmente foi. Para que todos saibamos por que estamos escravizados. Não precisamos (no dia 12 de outubro) de nenhuma festa pois estamos num velório. [...] Que em nossa conclusão conste a conquista como algo terrível, como um dia de luto. Não queremos celebrar uma festa se os missionários chegaram com os espanhóis para conquistar. Não vieram como irmãos, como diz o Evangelho, mas para nos escravizar. Sentimos tristeza.⁸⁹

No Brasil, a “comemoração” oficial dos 500 anos de “descobrimento” do Brasil também foi marcada por reivindicações e críticas dos indígenas⁹⁰. O discurso do líder indígena *Yanomani* foi o seguinte:

Queremos que vocês brancos ajudem a gente a preservar a terra e não deixar destruir. Vocês também precisam da terra. Não queremos dinheiro. Dinheiro só deixa a gente doido. Não queremos mais mortes. Há posseiros

⁸⁷ GURGEL, Maria da Graça Marques. O modelo Antropológico da Modernidade: Contribuição Crítica. **Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas**, Maceió, v. 12, p. 373, 1997.

⁸⁸ MARCHIONI, Alessandra. **Amazônia à margem da lei?:** abordagem jurídica segundo Pierre Bourdieu. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 80.

⁸⁹ **500 anos de evangelización en México**, CENAMI, México, 1987, p. 199 apud DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 161.

⁹⁰ “No início do mês de abril, cerca de dois mil indígenas de 185 povos, organizados pelo Movimento de Resistência Indígena, Negra e Popular ‘Brasil Outros 500’, partiram de centenas de cidades e aldeias brasileiras rumo a Porto Seguro (BA), para participar dos protestos às comemorações oficiais dos 500 anos do Descobrimento do Brasil”. BRITO, Vanessa. **Boletim Pró-Yanomani**, n. 2.. Disponível em: <http://www.proyanomani.org.br/boletins/boletim_2.pdf>. Acesso em: 5 out.2011.

e garimpeiros, mesmo onde as terras já foram demarcadas. Eles querem festejar invasão, morte e injustiça⁹¹

O líder dos *Pataxós* também expressou a sua crítica: “Estamos de luto. Até quando isso vai durar? Vocês não se envergonham?”⁹² Indígenas brasileiros reivindicam “que a verdadeira história do país seja reconhecida e ensinada nas escolas, levando em conta os milhares de anos de existência das populações indígenas nesta terra”⁹³.

Desde o processo de “conquista”, percebe-se a presença do Estado como mola propulsora da dominação e da elevação do modo de vida dos dominantes como sendo o único correto e legítimo. Esse mecanismo de poder, que antes estava fortemente atrelado à Igreja – por meio da atividade missionária⁹⁴-, a partir da modernidade passou a ser desempenhado pelo Estado e sua visão legítima de mundo, como resultado da disputa entre grupos de interesse em torno do poder simbólico⁹⁵.

A política econômica liberal busca a universalização de um padrão de exploração econômico. Para atingir tal finalidade, o poder estatal é utilizado, já que é capaz de legitimar decisões e fazer crer serem essenciais às políticas “desenvolvimentistas” estatais.⁹⁶ O direito, por fazer parte do campo estatal, também

⁹¹ Discurso de Davi Kopenawa, líder *Yanomani*. Cf. BRITO, Vanessa. **Boletim Pró-Yanomani**, n. 2. Disponível em: <http://www.proyanomani.org.br/boletins/boletim_2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

⁹² Discurso de Matalauê, líder *Pataxó*. Cf. BRITO, Vanessa. **Boletim Pró-Yanomani**, n. 2. Disponível em: http://www.proyanomani.org.br/boletins/boletim_2.pdf. Acesso em: 5 out. 2011.

⁹³ Idem.

⁹⁴ “A chegada dos doze primeiros missionários franciscanos ao México em 1524 deu início formal ao que poderíamos chamar a “conquista espiritual” em seu sentido forte. [...] Durante trinta ou quarenta anos – um espaço de tempo extremamente reduzido – se pregará a ‘doutrina’ cristã nas regiões de civilização urbana de todo o continente (mais de 50% da população total), desde o norte do império asteca, do México, até o sul do império inca, no Chile”. DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 61.

⁹⁵ “De fato, sempre existem, numa sociedade, conflitos entre poderes simbólicos que visam impor a visão das divisões legítimas, isto é, de grupos”. BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 165.

⁹⁶ Um exemplo disso é caso da construção da usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Rio Xingu, no Pará, que afeta dez povos indígenas da região: *Assurini do Xingu; Araweté; Parakanã; Kararaô; Xikrin do Bacajá; Arara; Xipaiá; Kuruaia; Kaiapó e Juruna* (vide Anexo 3) (Cf. Belo Monte: Um conjunto complexo de impactos socioambientais. In: **Instituto Socioambiental**, ISA. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/esp/bm/isa.asp>>. Acesso em: 2 jun. 2012). Tais povos sofrerão maléficas consequências com a instalação da hidrelétrica, como inundação de uma área de 516 quilômetros quadrados e deslocamento de suas áreas (Cf. notícia publicada no Jornal folha de São Paulo no dia 3 jun.2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me0306201123.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2011), motivo

busca atingir essa finalidade, pois o “direito produzido pelo judiciário brasileiro [...] encontra uma certa simetria com a política hegemônica nacional e o seu modo de produção econômico”⁹⁷.

Sobre as interferências externas, a exemplo da política econômica liberal, Graça Gurgel expõe que:

ao mostrar-se sob uma dependência tal que o sistema de produção interna do direito passe a ser inteiramente receptor do influxo externo, a produção das decisões judiciais corre o risco de se converter em reprodução do pensamento hegemônico, uma espécie de *totalitarismo intelectual*.⁹⁸

A inferiorização do ponto de vista do outro, incluindo-se o dos indígenas, também faz parte desse cenário. As especificidades da cultura indígena têm sido desprezadas, permanecendo à margem do ponto de vista da “sociedade civilizada”. Isso porque o “progresso” e o “crescimento” almejados representam apenas os interesses de um específico grupo de interesse, baseado no uso e exploração da propriedade, considerada única estrutura e finalidades que devem ser garantidas, a ponto de desprezar a diferença cultural existente quanto à relação indígena com esse recurso⁹⁹.

pelo qual torna-se necessária a consulta, conforme determina a Convenção 169 da OIT. No entanto, o governo brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 788/2005, autorizou a implantação do Aproveitamento Hidroelétrico, antes da efetivação do dever de consulta às comunidades indígenas. Em grau de apelação em Ação Civil Pública, o Tribunal Regional Federal da 1ª Região decidiu, por maioria de votos, contra o espírito e letra da Convenção 169 da OIT, que a consulta pode ser posterior à autorização (Apelação Cível nº 2006.39.030007118, acórdão publicado no DJF1 no dia 25.11.11. Cf. ROJAS, Biviany; FONTOURA, Bárbara. Desembargadora nega direito de consulta a indígenas garantido na legislação. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/nsa/direto/direto_html?codigo=2011-11-11-164948>. Acesso em: 10 dez.2011.

⁹⁷ GURGEL, Maria da Graça Marques. Crise legitimatória da efetividade: alguns debates sobre o pensar jurídico do judiciário brasileiro. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas**, Maceió, n. 3, p. 134, 2002. A autora, ao fazer uma análise crítica do problema da legitimação das decisões judiciais, expõe que “no Brasil, costuma-se dizer que se vive uma crise legitimatória nas decisões judiciais. Essa crise legitimatória provém de um direito que durante muito tempo não foi contestado. E se não o foi, não foi porque necessariamente fosse legítimo. E sim porque o nível de absorção do seu destinatário e o discurso legitimador permitiu a contenção das insatisfações e a automanutenção do poder”. Idem, p. 133.

⁹⁸ GURGEL, Maria da Graça Marques. Crise legitimatória da efetividade: alguns debates sobre o pensar jurídico do judiciário brasileiro. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas**, Maceió, n. 3, p. 119, 2002.

⁹⁹ Exemplo de desrespeito à diversidade cultural indígena, baseado na exploração da propriedade, é o caso dos *Pataxós há há hãe* que lutam pela reconquista do território no sul da Bahia. Esta luta representa resistência à ação monopolizadora e ilícita estatal, em especial ao governo bahiano que expediu títulos de propriedade de terras, beneficiando uma classe da sociedade – os fazendeiros – em detrimento dos indígenas. Além disso, a ação estatal favoreceu o aumento da produção do cacau e, por conseguinte, interesses econômicos dos produtores. Esse caso evidencia o jogo de interesses existente e demonstra como a busca pelo “desenvolvimento” ou “crescimento econômico” – nos

De acordo com José Mariátegui¹⁰⁰, o problema econômico-social deve ser o foco principal de toda tese sobre o problema indígena¹⁰¹. Isso porque suas causas estão na economia do país e no regime de propriedade de terra e não na pluralidade de raças, nem nas condições culturais ou morais.¹⁰²

Os conflitos que envolvem indígenas decorrem da diferença de concepções entre estes e os “brancos”. Luiz Sávio, ao se referir ao *Xucuru-Kariri*, expõe que o índio “personifica o sistema em uma figura chamada de branco. Ele enxerga aquele que não é ele; o Estado e o capital se invultam [...], homogeneíza-se especialmente na figuração do cabeça seca”¹⁰³. A história do índio “vai [se] definindo e construindo em permanente tensão”¹⁰⁴, em que há uma confrontação com o branco.

A visão sobre terra e território, por exemplo, representa uma diferença de concepção marcante. Enquanto que para o Estado a terra é “um espaço

moldes da globalização hegemônica – tem repercutido negativamente no modo de vida próprio dos povos indígenas. Além disso, o poder simbólico estatal resume a atuação do Estado nesse caso, já que os interesses econômicos dos fazendeiros locais, marcados pela acumulação de terras com a finalidade de maior produção econômica de cacau, sobrepuseram-se aos motivos de interesse existencial do povo indígena *pataxó hã hã hãe*, o que levou o governo bahiano a emitir títulos de propriedade de terras localizadas em área de Reserva Indígena a fazendeiros, legitimando os interesses destes. Apenas em 2012, após 30 anos de luta, a resistência indígena *Pataxós* convergiu em resultado positivo com a decisão do Supremo Tribunal Federal (Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp>>. Acesso em: 30 maio 2012), se bem que ainda não completamente efetivado. Ou seja, até mesmo o trâmite e a morosidade processual – três décadas para o Poder Judiciário decidir definitivamente o conflito – provoca o enfraquecimento da resistência indígena.

¹⁰⁰ Autor socialista peruano – nasceu em 1894 e morreu em 1930 - que se dedicou às questões indígenas na década de vinte. Cf. MARIÁTEGUI, José Carlos. Chronology. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 3. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 13-16.

¹⁰¹ Xabier Etxeberria também se refere à economia quando diz que: “*el indígena vive unas dimensiones comunitarias y unas relaciones con la naturaleza que si quiere em general hacer rasgos constitutivos de su identidad, y que no parecen fácilmente compatibles con los modos de producción (post)industriales dominantes en la globalización*”. ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004. p. 125.

¹⁰² O problema está na “*economia del país y no en su mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales y morales. La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el regime de propiedad de la tierra*”. MARIÁTEGUI, José Carlos. El problema del índio. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 3. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 27. Ao tratar de questões de classe, de dominação e de capital econômico, Bourdieu também assume postura marxista, mas não trabalha exclusivamente com relações de capital econômico.

¹⁰³ ALMEIDA, Luiz Sávio. História e etnia: duas notas sobre índios de Alagoas ou interrogações de um aprendiz de historiador em torno de Karapotó e Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios do Nordeste**: etnia, política e história, v. 10. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 46.

¹⁰⁴ Idem.

homogêneo, meio de produção onde estão distribuídos recursos naturais”, para os índios representa seu recurso natural, moral, espiritual e cosmológico¹⁰⁵.

Em outras palavras, a relação dos povos indígenas, de modo geral, com a terra é simbiótica, o que não acontece com o Estado que vê o território apenas como o limite material de exercício da sua soberania e poder.¹⁰⁶ Tais divergências decorrem das tensões existentes entre as culturas¹⁰⁷, caracterizadas por diferentes costumes, valores, relação com a natureza, dimensão do sagrado, entre outros.

Segundo Luiz Sávio¹⁰⁸:

Não é necessária grande sabedoria para alguém entender que não se pode dominar sem a construção de razões de dominação. Sendo possível, o poder não se entenderia, não se afirmaria. Estamos nos referindo, sobretudo, ao poder na sua condição de mando, de controle, aparelhado. Da mesma forma, como poderia haver dominado sem suas razões? O branco deseja o índio, o negro, a mestiça em seu lugar determinado; e qual seria se não fosse o estrategicamente situado para a ordem branca [...]?

No campo estatal, no subcampo escolar e, mais especificamente, no caso da educação escolar indígena, também há divergência entre as disposições e omissões oficialmente adotadas e as defendidas pelos indígenas.

Valendo-se do capital cultural, o Estado, ao interferir no campo escolar – já que cria políticas públicas escolares -, tende a reproduzir a cultura dominante. O sistema escolar passa a exigir dos alunos um “bom rendimento”, um *habitus*¹⁰⁹ típico

¹⁰⁵ FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e territorialidades indígenas do Alto do Rio Negro**. Manaus: Ed. da UFAM, 2003. p. 4.

¹⁰⁶ As nações indígenas do Alto do Rio Negro – região do noroeste amazônico brasileiro -, por exemplo, “constroem sua identidade por meio da relação mitológica que mantêm com o território, considerando-o como sítio de criação do mundo”. Idem, p. 4.

¹⁰⁷ De acordo com Etxeberria, “*en todas las culturas [...] anidan dinámicas de tensión. [...] tanto en el nivel ético-simbólico como en el institucional pueden aparecer expresiones diversas que se cuestionan entre sí*”. ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004. p. 32.

¹⁰⁸ ALMEIDA, Luiz Sávio. História e etnia: duas notas sobre índios de Alagoas ou interrogações de um aprendiz de historiador em torno de Karapotó e Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios do Nordeste: etnia, política e história**, v. 10. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 46.

¹⁰⁹ “[...] as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social”. BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 158.

da cultura dominante. Isto é, exige comportamentos e conhecimentos próprios de quem foi socializado com bens simbólicos culturais tidos como dominantes¹¹⁰.

Por isso, as estratégias utilizadas pelos dominados são de resistência e de transformação, enquanto que a do Estado e dos agentes estatais é de conservação, valendo-se, para tanto, do seu poder simbólico.

1.2.3 Resultado da dominação do Estado: o encobrimento do outro

As ações estatais contra os povos indígenas são tão constantes na sociedade, que se buscam, a todo custo, fundamentos para justificá-las, legalizá-las e legitimá-las. Os interesses que são apontados para justificar tais decisões danosas são eminentemente econômicos – como, por exemplo, aumento do potencial energético do país - e tidos como necessários ao “desenvolvimento” e ao “progresso”.

Interesses particulares – compra de votos, troca de favores etc –¹¹¹ preponderam nas definições de metas e projetos, ocasionando decisões que desrespeitam as culturas locais. Esse ponto de vista hegemônico ignora o desenvolvimento como “uma resposta possível a um projeto de autotransformação de uma coletividade que só se dará por meio da participação concreta de seus atores”¹¹², além de ir de encontro à concepção de que a reunião e harmonização das vertentes econômica e cultural devem permear o desenvolvimento¹¹³.

¹¹⁰ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 42.

¹¹¹ No caso Usina Hidrelétrica (UHE) Belo Monte, por exemplo, há relação íntima entre interesses particulares – de empresários e políticos - e decisões políticas favoráveis à construção da usina hidrelétrica. Conforme vídeo da TV independente Medialivre (gravado em fevereiro e março de 2008. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=5788&action=read>. Acesso em: 17 set. 2011), empresários e políticos do Pará negociaram com a empresa Norte Energia S/A favores pessoais em troca de apoio ao projeto da barragem e o vereador Roosevelt Oliveira denunciou a negociação entre empresários, a prefeitura de Altamira e pessoas com mandatos políticos, notícias que nem sequer foram veiculadas pela mídia nacional. Cf. SANTANA, Renato. Vídeo revela negociação da Norte Energia para aprovação do projeto de Belo Monte no Pará. 15.09.11. In: **CIMI**. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=5788&action=read>. Acesso em: 17 set. 2011.

¹¹² MARCHIONI, Alessandra. Aspectos do projeto de “desenvolvimento” brasileiro e da gestão da “sociedade de risco”. In: VARELLA, Marcelo. **Direito, sociedade e riscos: a sociedade contemporânea vista a partir da ideia de risco**. Brasília: Uniceub, 2006. p. 358.

¹¹³ Concepção defendida por Furtado. (FURTADO, Celso Monteiro. **Um projeto para o Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Saga, 1968. p.13-24).

De acordo com Milton Santos, dois fatores, ou melhor, duas formas de violência, com base no sistema ideológico justificador das ações hegemônicas, constituem a globalização: 1) a informação – a forma como é repassada à humanidade; 2) o dinheiro como caracterizador da vida econômica e social. Segundo o autor, “a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade”, principalmente, pela perversidade sistêmica da instituição¹¹⁴.

As instituições estatais são incumbidas de tornar legítimas as escolhas e as ações tendentes a manter as estruturas sociais, a relação de dominação e a concepção de desenvolvimento próprio de uma cultura capitalista e hegemônica¹¹⁵.

Dessa forma, o sistema estatal – ministérios, secretarias, escolas etc -, além de manter a estrutura cultural diferenciadora e monopolizadora, é capaz de contribuir para que as pessoas aceitem o sistema como necessário, bom e justo, legitimando-o.

As próprias instituições criadas para defender os direitos e interesses indígenas representam o capital cultural, econômico e político dominantes, já que são instituições estatais e, portanto, imbuídas da carga de dominação simbólica do Estado¹¹⁶.

¹¹⁴ SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 58-61.

¹¹⁵ Nos casos mencionados nas notas 96 e 99, ficam evidenciados os interesses protegidos e legitimados pelo Estado. Na construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, há a sobreposição dos interesses de uma cultura dita “civilizada” aos das culturas inferiorizadas, no caso a indígena. Na decisão pelo licenciamento da UHE, o diálogo entre tais culturas sequer foi promovido, subvertendo, inclusive, prescrições jurídico-constitucionais claras como o artigo 231, §3º da Constituição Federal de 1988. O caso *pataxó hã hã hãe* não é diferente, pois, ao longo da sua história, houve subversão das tradições, costumes e religiosidade dos índios, sendo forçados à submissão de uma “política de integração nacional” que, ao aniquilar sua cultura, incorporaria a demarcação de seus territórios ao processo de apropriação civil.

¹¹⁶ No caso dos índios *Pataxó hã hã hãe*, mencionado na nota nº 99, o então Serviço de Proteção aos Índios (SPI) realizou, em 1937, acordo (nº 1.471) com o governo baiano que reduziu de 50 léguas quadradas para 36 mil hectares a reserva indígena criada em 1926, além de permitir o arrendamento das terras da reserva e a exploração dos índios pelos fazendeiros locais. O Estado – representado pelo governo baiano -, ao expedir títulos de propriedade aos fazendeiros locais, mostrou-se defensor dos interesses destes. Ademais, a FUNAI, a despeito de ter ajuizado ação (Processo nº 03669, 2ª Vara da Justiça Federal, seção Judiciária do Estado da Bahia) para a declaração de nulidade dos títulos emitidos pelo governo em favor dos fazendeiros, propôs acordo de redução da área indígena de 36 mil hectares para 6.500, mesmo sem o consentimento dos principais afetados, os índios *pataxós*. (Cf. SILVA, Aracy Lopes da. Os pataxós hã hã do sul da Bahia: apresentação histórica. In: VIDAL, Lux (Coord.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 62-65). Assim, mesmo que pareça um paradoxo que uma instituição estatal, criada para defender os interesses indígenas,

O sistema estatal – e suas instituições -, portanto, é organizado e desenvolvido de forma a reproduzir a estrutura social dicotômica entre superiores e inferiores, dominantes e dominados. As bases do sistema são incorporadas pelos indivíduos que passam a aceitar as diferenças existentes como sendo algo natural e decorrente da inteligência e do esforço individual.¹¹⁷ Dessa forma, ficam legitimadas as desigualdades sociais e econômicas.

Ressalte-se, ainda, que é por meio das políticas sociais, entre elas a educacional, que o Estado, valendo-se do poder simbólico, transmite a cultura dominante como sendo superior e legítima. Por isso, “a luta implementada pelos povos indígenas contra o Estado traz consigo o desafio de romper com ideologias de forças tradicionais e conservadoras”¹¹⁸.

Na visão de Milton Santos, o Estado sofre mudanças para se adequar aos interesses próprios da globalização, tornando-se mais flexível. Nas suas palavras, “não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante”.¹¹⁹

Tanto nas ações¹²⁰, quando age por meio das suas instituições e políticas públicas, quanto nas omissões, o Estado beneficia a classe econômica e socialmente dominante. Ressalte-se que a omissão aqui mencionada refere-se à inação do Estado quando tem o dever legal de agir.

esteja a serviço daqueles interessados na exploração das terras, os fazendeiros locais, a função do Estado de dominação e legitimação das suas ações é cumprida. Havendo participação da instituição “representante” dos indígenas, ficam legitimadas as decisões, a despeito de não atenderem os interesses destes.

¹¹⁷ O sistema permite, por exemplo, que uma pessoa de alta posição social sinta-se merecedora da hierarquia que ocupa. “Esse indivíduo tende a acreditar que sua localização social não se deve a uma estrutura de dominação, mas que, ao contrário, se justifica por suas qualidades culturais intrinsecamente superiores”. Do mesmo modo ocorre com aqueles de classes inferiores que, aceitando a sua inferioridade, reconhecem a superioridade dos demais. Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 46.

¹¹⁸ FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e territorialidades indígenas do Alto do Rio Negro**. Manaus: Ed. da UFAM, 2003. p. 4.

¹¹⁹ SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 65-66.

¹²⁰ Conforme já comprovado com os casos mencionados nas notas anteriores 96 e 99.

É diante dessa realidade, disfarçada pela inculcação de um modo de vida dominante, intitulado “desenvolvido” que se deve observar a educação escolar prestada aos indígenas.

1.3 Cultura e Etnias Indígenas

Com base nas características atribuídas por Bourdieu ao campo estatal, entre elas a de concentração de capital simbólico ou cultural e de dominação, é possível estabelecer relações entre atuação estatal, cultura indígena e educação escolar. É o que se desenvolverá adiante.

1.3.1 Cultura: conceito, fatores característicos e tensões

Ao se falar em cultura, desemboca-se na discussão sobre o seu significado. Diante das inúmeras definições e considerações sobre cultura e considerando não ser objeto do presente trabalho a digressão teórica específica sobre esse aspecto, serão feitas algumas considerações úteis para definir o conceito de cultura indígena que será adotado no trabalho.

Contraopondo-se ao monismo cultural, o pluralismo cultural reconhece que todo povo tem sua própria cultura¹²¹. Mas como o reconhecimento teórico não é suficiente para a concretização das mudanças sociais, são as ações estatais que serão analisadas, a fim de averiguar o respeito (ou não) da pluralidade cultural existente¹²².

De acordo com Etxeberria¹²³, a cultura é uma articulação de três fatores:

- a) **Instrumentos e meios de saber**, com destaque para a ciência, sendo tais instrumentos responsáveis pela difusão de uma cultura, como ocorreu com a ocidental, além de proporcionarem transformações nos níveis institucionais e simbólicos.
- b) É possível, com relação a esse aspecto, relacionar a educação escolar oferecida pelo Estado como sendo um instrumento de difusão de uma cultura.

¹²¹ ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004. p. 26.

¹²² A análise das ações estatais escolares relacionadas à educação escolar indígena será desenvolvida no Capítulo III.

¹²³ ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004. p. 29-35.

- c) **Instituições** - sociais, jurídicas e políticas -, por meio das quais se estabelecem as relações entre os homens, correlacionadas à dinâmica do poder. As instituições estatais, onde há concentração de poder, são responsáveis por reproduzir a cultura dominante, tornando-a legítima.
- d) **Fator ético simbólico**, principal elemento da cultura, pois é nele que estão inseridos os costumes e as tradições de uma comunidade¹²⁴. É a partir desse fator que se podem verificar as diversidades culturais, uma vez que cada grupo tem a sua singularidade ética.

Cada cultura tem sua própria história que está em constante evolução, fruto de dissensos e contradições internas e de tensões com outras culturas¹²⁵. Diante dos choques interculturais, as instituições exercem forte poder perante a sociedade pluricultural, de modo a sobrepor umas sobre outras.

Nesse aspecto, portanto, cultura é um complexo de fatores – conhecimento, crenças, moral, direito, costumes e hábitos - adquiridos pelo homem, membro da sociedade¹²⁶.

É importante explicitar que, em decorrência da tensão entre as culturas, a cultura ocidental, assim como também as demais, considera apenas os seus próprios membros como humanos, sendo os demais “semi-humanos” e até “selvagens”. A diferença dos povos ocidentais dos demais é que aqueles tinham “o poder de expansão universal, o que foi utilizado para o domínio universal”¹²⁷. Foi, portanto, mais uma vez, o poder estatal associado à [pseudo]justificativa de superioridade cultural que permitiu tal expansão.

É diante dessa concepção que, apesar da diversidade ético-cultural existente – designado de fator ético simbólico -, as instituições e os instrumentos por elas utilizados - como ciência, escola etc – desempenham o poder de inferiorizar certas culturas, entre elas a indígena, e de inculcar como superior a que lhe convém.

¹²⁴ De acordo com Etxeberria, “*Aparece aqui la visión del mundo, la dimensión de lo sagrado, los sistemas de valores, la relación con la naturaleza, la concepción del tiempo, etc*”. Idem, p. 30.

¹²⁵ “*Una cultura es una realidad histórica, sujeta a evolución no necesariamente armoniosa, que puede estar impulsada tanto por los disensos y contradicciones internas como por las relaciones con otras culturas*”. ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004. p. 32.

¹²⁶ Cf. Taylor (apud CONILL, 2002).ver CONILL, J. **Glosario para una sociedad intercultural**. Valencia: Bancaja, 2002. p. 80.

¹²⁷ ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades Multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004, p. 25. Tradução livre.

É assim que surge a tensão entre “cultura civilizatória branca” *versus* “cultura indígena”.

1.3.2 Etnias

De maneira geral, são elencadas características da cultura indígena, como relação simbiótica com a natureza e a terra, rituais, entre outras. No entanto, cada povo indígena tem suas particularidades que não podem ser ignoradas, motivo pelo qual, ao falar de cultura indígena, torna-se imprescindível fazer alguns comentários sobre etnia, pois cada povo indígena tem a sua, com características culturais próprias que os distingue um dos outros¹²⁸.

Maria de Oliveira, por exemplo, ao analisar a comunidade indígena *Pankararu*¹²⁹, da qual faz parte, enfatiza que a etnicidade “está caracterizada, principalmente, pelas manifestações culturais (como o Toré, o Praiá, o Ouricuri, etc) vivenciadas”¹³⁰ e os rituais que são passados de geração em geração, como as festas de Menino do Rancho¹³¹ e a Corrida do Imbu¹³².

¹²⁸ Como já mencionado acima no tópico 1.3.1 “Cultura: conceito, fatores característicos e tensões”, letra c) “Fator ético simbólico”.

¹²⁹ Reconhecida oficialmente em 1937 pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a “comunidade Pankararu atual está localizada no alto sertão pernambucano, nos municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá”. Cf. OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas 4**. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 9-11.

¹³⁰ Idem, p. 13.

¹³¹ “O Menino do Rancho é uma celebração comemorativa ou de agradecimento, pelo menos, na maioria das vezes. Geralmente os pais fazem uma promessa para o menino ir para o rancho quando ele teve uma enfermidade e obteve cura, ou então, pela simples alegria de promover uma festa para os Encantados e ao mesmo tempo buscar proteção destes para a criança. [...] Aquele que vai para o rancho passa a ser protegido por um Encantado e este, por sua vez, torna-se dono do protegido. O ritual sela esse compromisso. A festa é, literalmente, a ida de um menino para um rancho feito de palha especificamente para este fim. Pintado e paramentado, o menino é acompanhado por uma menina, tomada como sua noiva, por duas mulheres, as madrinhas, e vários padrinhos, todos pintados com tawá branco. Para as mulheres são também colocados enfeites de papel colorido na cabeça. Os outros participantes são os praias ou folgetos vestidos com roupas de caroá e que representam os Encantados. A festa, que é um duelo entre praias e padrinhos pela posse do menino, tem início sábado à noite e segue no domingo o dia inteiro, sempre regido por muita dança. O rancho serve de amparo e ponto estratégico para que o menino, sempre acompanhado por um padrinho, fuja dos praias. A festa termina se algum deles o pegar. Quando isso acontece, o dono do menino é quem decide a hora de encerrar. Então, o menino lhe é entregue e depois ele o entrega aos pais. Em seguida é a vez de entregar a noiva para os pais e, na sequência, as madrinhas para seus maridos ou familiares. Por fim, todos que estão no terreiro podem dançar o toré, acabando, então, a festa”. Idem, p. 14-15.

¹³² “A Corrida do Imbu [...] [c]omeça com o flechamento do primeiro imbu maduro encontrado por alguém da comunidade. O flechamento é para assegurar uma boa safra do fruto, tanto em quantidade quanto em qualidade. Quando chega o período da safra propriamente dita, retoma-se a festa. A

Ainda, de acordo com Maria de Oliveira¹³³:

A comunidade *Pankararu*, observada à primeira vista, pode parecer um lugar comum do sertão nordestino, ou seja, mais uma comunidade rural perdida num vale, igual a tantas outras comunidades. Que assim o seja: casinhas quase iguais, com energia elétrica e água canalizada, rodeadas de roças, de animais por perto, transporte para deslocamento até a cidade e a simplicidade do povo local. Tem tudo isso sim! mas é somente um olhar impressionista. Estas são apenas alguns dos valores adquiridos com a sociedade não indígena.

O grande patrimônio, porém, aquele que nos torna diferentes, diz respeito ao que se passa na comunidade. Tanto para o que é visível, como são as danças tradicionais, por exemplo, como para o que está implícito, cabendo apenas às comunidades compartilhar. É esse patrimônio que revela quem somos – índios. Mesmos perdidas muitas tradições, aquelas mantidas são vividas plenamente pela comunidade e contribuem expressivamente para a convicção da identidade étnica. Podemos assegurar que os *Pankararu* trazem em si um grande orgulho de sua resistência, de sua cultura, de continuar existindo como povo.

Em Alagoas, por exemplo, cada povo indígena tem suas particularidades. José Nunes¹³⁴, índio da tribo *Kariri-Xocó*, localizada no município alagoano de Porto Real do Colégio, ao descrever a sua vida e a do seu povo diz que “cada povo tem o doutorado em sua cultura, porque somente ele pode saber sua origem, o que querem, o que sentem, o que buscam e para onde vão seguir”.¹³⁵ Acrescenta que “o começo do caminho está nos primeiros passos da criança seguindo a cultura indígena e termina no dia da sua morte, quando para de andar nesta vida”¹³⁶. Ao falar do Ouricuri, cerimonial sagrado, lembra que:

Na minha época de menino era uma grande mata fechada, que cobria vasta área dos atuais municípios de Porto Real do Colégio e São Brás, no território indígena imemorial. [...]. O caminho que levava ao interior da mata era uma pequena vereda, onde existia a aldeia tradicional com casas de palha, em que nosso povo ficava vários dias no ritual religioso indígena.

Corrida do Imbu é um grande ritual com vários outros inseridos nele. Começa sábado à noite com os praias que dançam no terreiro. Na madrugada, outra parte do ritual, os “Passos”, são dançados por praias e por mulheres, sobretudo aquelas que vão levar no dia seguinte um cesto de iguarias (imbu, doce, queijo, refrigerante, etc.) que vai ser vendido ou ofertado a alguém no final das danças de cada semana”. “Os Passos são danças que representam vários animais como: papagaio, boi, sapo, abelha, peixe, etc. São ao todo 25 animais, cada um com um toante e uma coreografia diferente. Na comunidade, apenas uma pessoa sabe ou pode cantar os Passos integralmente”. Idem, p. 15-16.

¹³³ OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas 4**. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 5

¹³⁴ De acordo com Luiz Sávio, “Nunes é considerado – conforme me disse certa feita o Pajé Júlio – como espécie de *guardião* da história das tradições Kariri-Xocó”. ALMEIDA, Luiz Sávio de. Uma pequena nota. In: OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas, 2**. Maceió: Edufal, 2000. p. 277.

¹³⁵ OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas II**. Maceió: Edufal, 2000, p. 293.

¹³⁶ Idem, p. 297.

Esse cerimonial é sagrado; não pode ser revelado aos brancos, somente índios que nascem na tradição de preservar a cultura original de nosso povo indígena Kariri-Xocó¹³⁷.

Luiz Sávio, ao falar do povo *Karapotó* e *Kariri-Xocó*, ressalta que são sociedades diferentes por serem formadas de “uma malha de relações, de significados e de razões”¹³⁸. Acrescenta que “é claro que em ambas existe uma enfática presença da sociedade nacional, mas ela não elimina as formas típicas como se dão as diferenciações”¹³⁹.

Em virtude do forçado contato interétnico com a sociedade não índia, os povos indígenas do Nordeste assimilaram muitos costumes próprios das populações rurais que os circundam. O que os distingue destas é a busca pela “reafirmação de valores, da cultura e da identidade étnica, que lhes [permitem] auto-identificarem-se e serem reconhecidos como povos distintos, com características próprias e modo particular de visão e concepção de mundo”¹⁴⁰.

Segundo José Nunes:

Para permanecer como índio, deve zelar os seus costumes, suas tradições, sem abandonar o que lhes identificam como povo organizado socialmente nas origens dos ancestrais, o trono da nação. Cada povo tem seu saber, uma terra para viver, suas leis para ordenar, seu governo próprio para dirigir, a união para desenvolver, todos trabalhando na sustentação e isso acontece quando temos consciência que somos índios, filhos da mãe natureza, um pai que não vemos mas sentimos a sua presença¹⁴¹.

A despeito da similitude com relação ao modo de vida – forma de economia e de sobrevivência¹⁴² - entre índios e população rural não índia, sobretudo no

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ ALMEIDA, Luiz Sávio. História e etnia: duas notas sobre índios de Alagoas ou interrogações de um aprendiz de historiador em torno de Karapotó e Kariri-Xocó. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio leite da (Org.). **Índios do Nordeste**: etnia, política e história, v. 10. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 57.

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de et al. (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 4. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 12.

¹⁴¹ OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de et al. (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 2. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 298.

¹⁴² José Nunes, ao falar da sobrevivência da sua família expõe que “[Seu pai] era agricultor, trabalhava para os fazendeiros que nossas terras tomaram. Mas ele criou os filhos foi como pescador e vendedor de peixe na cidade de Colégio. Mamãe era ceramista.” OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de et al. (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 2. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 284. [O]s proprietários [das terras] também usavam a mão-de-obra barata dos índios, no cultivo da mandioca, abóbora, milho e batata”. Idem, p. 285.

Nordeste, é a preservação das características de cada etnia que permite o reconhecimento dos índios como tal.

1.4 Considerações Finais

O Estado atua, por meio dos seus agentes e instituições, objetivando manter a estrutura de dominação. Assim, a educação escolar indígena já traz consigo a essência de reprodução da estrutura social dicotômica (dominantes *versus* dominados), própria de uma política pública estatal. Quebrar esse estigma para que a escola indígena possa servir para resgatar as etnicidades dos povos indígenas é, portanto, um desafio.

À luz das considerações feitas sobre a variedade de etnias existentes dentro da categoria chamada “cultura indígena”, a política de escolarização indígena não pode ser una, já que cada povo indígena tem sua etnicidade, com processo de formação, rituais, religiosidade e costumes próprios. Por isso, o processo escolar deve contemplar a etnicidade de cada um deles.

No próximo capítulo, será abordado o capital simbólico garantido e codificado pelo Estado, ou seja, será feita uma análise das normas existentes, tanto no âmbito interno quanto no externo, acerca da educação escolar indígena, bem como da burocratização estatal da educação.

2 EDUCAÇÃO, SISTEMA ESCOLAR E POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA

A partir do estudo do Estado, das suas características, acúmulo de capitais e poder de dominação, o objetivo deste segundo capítulo é fazer uma análise sobre as formas de educação, entre elas a escolar que é um subcampo estatal.

Da mesma forma que a educação escolar é uma política pública desenvolvida pelo Estado, a escolarização indígena também o é. Por esse motivo, muitos aspectos do estudo existente sobre a primeira é aplicável à segunda categoria, fazendo-se necessário abordar o papel e as funções do sistema escolar para, posteriormente, adentrar na escolarização indígena.

Vários aspectos da educação escolar indígena serão abordados: a análise de como ocorreu a sua introdução; o que caracteriza; o arcabouço normativo existente sobre a temática, tanto no âmbito externo – convenções e tratados internacionais -, como no interno – constitucional e infraconstitucionalmente.

Serão evocados o papel e as funções dos textos jurídicos que consagram o direito à escolarização diferenciada, bem como a existência de contradições entre o que é consagrado juridicamente e as políticas escolares estatais desenvolvidas para os povos indígenas.

2.1 Educação: formas e finalidade

Entre as várias formas de educar, há a educação familiar (não-formal) e a educação escolar (formal). Na familiar, a interferência do Estado dá-se de forma indireta, ao moldar as estruturas mentais e impor formas de pensar por intermédio do capital cultural¹⁴³. Já a educação escolar é regulada tanto direta quanto indiretamente pelo Estado por meio do sistema escolar, aplicando-lhe, pois, todas as nuances e características próprias do campo estatal, como já analisado no capítulo anterior.

¹⁴³ Sobre *capital cultural*, vide item 1.2 “A concepção de Estado a partir da abordagem de Pierre Bourdieu” do Capítulo I.

Educação não se confunde com escola, sendo aquela entendida como um “processo através do qual toda a pessoa aprende a viver”¹⁴⁴, aprendizagem que se dá com a família, a comunidade e o povo a que pertence. A escola, por sua vez, “é uma maneira de organizar os conhecimentos da comunidade para ensinar através de uma pessoa que é o professor às pessoas que precisam”¹⁴⁵.

Feitas essas considerações conceituais distintivas e retomando a análise da educação escolar à luz do pensamento bourdieusiano, segundo o qual o sistema escolar, como uma das formas de educação, é capaz de reforçar a dominação estatal¹⁴⁶, já que as suas bases são instituídas pelo Estado, o que acaba por representar a violência simbólica legítima¹⁴⁷.

De acordo com Weigel, educação é um processo histórico, ou seja, “produzido social e culturalmente, em que estão imbricadas questões concernentes à produção/reprodução do sentir, conhecer e explicar a si e ao mundo, e cuja definição só se dá no terreno concreto da sociedade”. Ademais, a educação, “além do caráter histórico e social, tem também um caráter político e simbólico”. Trata-se de um campo social onde há confronto de forças “na luta por reconhecimento, emancipação e hegemonia”¹⁴⁸.

Romper com o “conformismo lógico” é tarefa árdua, principalmente porque as escolhas feitas pelo Estado são embutidas “nos espíritos”, transparecendo ser natural. Um exemplo dado por Bourdieu¹⁴⁹ de imposição estatal é o da escolha dos

¹⁴⁴ GERSEM, Luciano. **Educação**: construindo uma forma diferente de educação. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1996, p. 15.

¹⁴⁵ *Idem*, p. 15.

¹⁴⁶ No sistema escolar, “existe a figura de quem tem o poder, de quem manda no saber e na escola”, estando o referido poder concentrado no Estado (*Idem*, p. 15). Isso se dá pelo fato de que o Estado detém, como já analisado no capítulo I, o monopólio tanto da violência física quanto da simbólica. E para que o monopólio estatal consolide-se, é mister “um reconhecimento universal da representação universalista da dominação, apresentada como legítima, desinteressada” (BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004, p. 122).

¹⁴⁷ Ressalte-se que, para exercer o monopólio simbólico, um dos poderes principais do Estado é o de produzir, impor “categorias de pensamento” que, involuntariamente, são utilizadas pelas pessoas, sendo uma delas dirigida ao próprio entendimento de Estado. Isso significa que os estudos sobre o Estado, ao invés de buscar entendê-lo, confere-lhe existência a partir de uma visão particular, de um interesse específico. Nesse aspecto, a escola é um instrumento importante na concretização desse poder estatal. *Idem*, p. 91-96.

¹⁴⁸ WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000, p. 53-54.

¹⁴⁹ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004, p. 92-95.

programas escolares que se dá por uma parcela da sociedade – os agentes da estrutura decisiva do Estado – e que se aplica a todos.

Assim, a par dos capitais que o Estado detém¹⁵⁰, é o capital cultural que possibilita a aceitação do controle estatal sobre os demais – capital de força física e capital econômico. Ao analisar o capital cultural, Bourdieu enfatiza que a escola é um meio basilar de unificar a cultura, sendo essa unificação cultural um elemento central na construção do Estado.¹⁵¹

Há uma relação entre educação, cultura e consciência e o que a explica é o fato de que a educação, em especial a escolar, “atua com *significados* (conhecimentos, símbolos, valores, visões de mundo)”¹⁵². Quando é utilizada de forma a objetivar a homogeneização de uma visão cultural, torna-se dominadora. É com esse olhar que se desenvolverá a análise da educação escolar geral e indígena, iniciando-se com o estudo desenvolvido por Bourdieu sobre o campo educacional.

2.2 Bourdieu e a educação escolar

2.2.1 Teorias subjetivista, objetivista e praxiológica

Para que se possam analisar criticamente as funções da educação escolar e, posteriormente, inseri-las no estudo da escolarização indígena, é mister uma digressão, embora sucinta, sobre *i.* as teorias subjetivista e objetivista relativas à visualização do mundo e *ii.* a teoria praxiológica de Bourdieu.

A preocupação de Bourdieu, desde o começo dos seus estudos, era em compreender a ordem social criada pelo Estado. Duas formas de conhecimento – o subjetivista e o objetivista – destacam-se nessa compreensão, mas o autor buscava

¹⁵⁰ Sobre os capitais, ver item 1.2 “A concepção de Estado a partir da abordagem de Pierre Bourdieu”, capítulo I.

¹⁵¹ “É sobretudo por meio da Escola que [...] se exerce a ação unificadora do Estado na questão da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação”. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2004, 105-106.

¹⁵² WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000, p. 55.

uma forma diversa, por entender que estas são eivadas de distorções e reducionismos¹⁵³.

De acordo com o conhecimento subjetivista, a ordem social é produto das ações individuais, as quais pertencem a um plano autônomo. Tal conhecimento sobre o mundo social, portanto, adviria da vida cotidiana, das ações humanas, mas sem questionamentos por parte do investigador. É como se as ações, as escolhas não guardassem relação com as bases sociais¹⁵⁴.

Já para a perspectiva objetivista, as ações individuais são condicionadas pela realidade externa. Mas, apesar de o conhecimento objetivista ter rompido com a experiência subjetiva imediata e, de certa forma, com a “intencionalidade individual”¹⁵⁵, sendo este o primeiro passo para o conhecimento científico do mundo social, ainda não seria suficiente, na visão bourdieusiana, para explicar a relação entre os planos da estrutura e da ação, pois “[o] objetivismo tenderia a conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente”.¹⁵⁶

Em outras palavras, o objetivismo descreve a ordem social, mas leva a crer que os indivíduos obedecem a regras sem analisar de que forma elas são construídas para condicionar a prática e o processo de reprodução da estrutura social.

Opondo-se a essas duas perspectivas, Bourdieu passa a defender uma teoria prática¹⁵⁷ - que ele denominava de forma praxiológica de visualizar o mundo social -, a partir da qual avalia como as estruturas externas são incorporadas pelos sujeitos,

¹⁵³ Cf. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 21-23.

¹⁵⁴ Cf. BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983.

¹⁵⁵ Rompeu, portanto, com a noção de que as ações dos indivíduos não são influenciadas pelo meio social. Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Op. cit.*, p. 25

¹⁵⁶ *Idem.*

¹⁵⁷ Teoria que não se limita a identificar as estruturas externas comportamentais como sendo produzidas mecanicamente pela estrutura social – como defende o objetivismo -, nem tampouco acata a ideia que as atitudes dos indivíduos são autônomas e conscientes – como defende o subjetivismo. Cf. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.23-26.

de forma a constituir as chamadas “disposições estruturadas”¹⁵⁸ que, por sua vez, direcionam as ações.

O conhecimento praxiológico busca averiguar o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”, indo além do subjetivismo e do objetivismo, na medida em que o seu objeto abrange “não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las”.¹⁵⁹

A lógica bourdieusiana, portanto, pode ser explanada da seguinte maneira: a posição social ocupada pelo sujeito numa determinada estrutura social orienta os seus gostos, crenças, círculos de amizade, de relações profissionais, entre outros, o que é, inconscientemente, internalizado, formando um conjunto de regras e estas direcionam as próprias ações do sujeito, de forma a reproduzir a estrutura do seu grupo social¹⁶⁰.

Destarte, de acordo com a teoria praxiológica, as ações dos indivíduos não são completamente autônomas e conscientes, nem totalmente condicionadas pela estrutura social. A estrutura social e a posição ocupada pelas pessoas levam à formação do *habitus* – conceito a seguir analisado -, o que influencia, inevitavelmente, os seus comportamentos.

2.2.2 Conceito de *habitus* na teoria praxiológica

Feitas as considerações sobre a teoria prática de Bourdieu, baseada na *incorporação* de elementos objetivos decorrentes do meio social em que o indivíduo é socializado e na *reprodução* inconsciente do conjunto de regras incorporadas, é possível avaliar o conceito que norteia a sua teoria, sendo o seu elemento estruturante: o conceito de *habitus*.

Os diversos fatores estáveis, definidos a partir do meio social vivenciado pelo sujeito, incorporado por ele, e que passa a nortear as suas ações, é denominado de

¹⁵⁸ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983, p. 47.

¹⁵⁹ *Idem*.

¹⁶⁰ Cf. NOGUEIRA, *op. cit.*, p. 23-31.

*habitus*¹⁶¹. A posição ocupada por um indivíduo na sociedade, as suas relações familiares, pessoais, profissionais, entre outras, formam um conjunto de experiências, levando à formação do *habitus* que orienta as ações subsequentes.

Tal conceito estabelece um ponto de contato entre as teorias subjetivista e objetivista, pois nem as ações são condicionadas mecanicamente pela realidade social¹⁶², nem os indivíduos agem consciente e autonomamente¹⁶³; agem influenciados pelos elementos sociais que foram internalizados ao longo da sua vida; ou seja, de acordo com o seu *habitus*.

Ressalte-se que o *habitus* não representa um conjunto de regras comportamentais imodificáveis e a ser seguido invariavelmente pelo sujeito. Pelo contrário, representa uma dimensão flexível denominada de “relação dialética ou não mecânica”, o que o faz distinguir-se do objetivismo¹⁶⁴.

O que Bourdieu pretendia, ao defender a teoria da prática, denominada por ele de praxiológica, era compreender o caráter estruturado das práticas sociais, o que só é possível mediante o *habitus*, a partir do qual o autor justifica a existência de uma estrutura social objetiva marcada pela hierarquização de classes sociais e pela dominação de uma sobre as outras. Isso porque as ações do sujeito, mesmo inconscientemente, são típicas de um membro de determinada classe social, reproduzindo “as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi firmado”¹⁶⁵.

Assim, as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado visam manter a reprodução, por meio do *habitus*, das estruturas sociais e das condutas individuais típicas de um padrão civilizatório e cultural dominante. Ou seja, é também¹⁶⁶ por intermédio da escolarização que um conjunto de fatores e regras são incorporados

¹⁶¹ Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* pode ser definido como “estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”. BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983, p. 61.

¹⁶² Como ocorre no conhecimento objetivista.

¹⁶³ Como ocorre no conhecimento subjetivista.

¹⁶⁴ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 28.

¹⁶⁵ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29.

¹⁶⁶ Além da escola, a família, as relações pessoais, profissionais etc também exercem seus respectivos papéis na internalização de fatores a guiar as ações dos indivíduos.

pelos sujeitos, levando à formação do seu *habitus* e condicionando as suas condutas.

É a partir da socialização escolar, familiar ou profissional que os indivíduos internalizariam as regras do jogo, isto é, um *habitus*.¹⁶⁷ As estratégias não seriam, na visão de Bourdieu, planejadas conscientemente; seriam fruto da vivência com determinados grupos sociais e do conhecimento prático adquirido.

Como exemplo, citam-se as famílias em que o principal capital adquirido é o econômico, fazendo com que tendam a privilegiar as estratégias voltadas à manutenção e ao aumento da riqueza econômica. No entanto, Bourdieu admite que possa haver casos em que isso não ocorra e que um indivíduo cuja família tenha poucas condições financeiras venha a acumular capital econômico, mudando sua posição na estrutura social. Isso, na verdade, só ratifica o dinamismo do espaço social.¹⁶⁸

Em que pese a forte influência familiar e profissional na formação do *habitus* e na incorporação de um modelo societário que privilegia determinada cultura e modo de vida, a distinção mais marcante das classes sociais pode ser aferida a partir da visão traçada institucionalmente pelo Estado que impõe disfarçadamente¹⁶⁹ as diferenciações, legitimando-as e fazendo com que elas se reproduzam “espontaneamente”. Nesse aspecto, a instituição escolar tem papel preponderante¹⁷⁰.

2.2.3 Funções de legitimação e reprodução da educação

Segundo Bourdieu, o entendimento do sistema escolar não pode estar dissociado do modelo classista de sociedade, pois “[a] escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento [...]; ela é concebida como uma

¹⁶⁷ Assim, “ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte do seu *habitus*”. *Idem*, p. 53.

¹⁶⁸ *Idem*. p. 53-56.

¹⁶⁹ As imposições são incorporadas pelos indivíduos ao longo da vida e pelos diversos capitais – econômico, social, cultural, escolar –, de modo que as diferenças reproduzidas são tidas como naturais e justas.

¹⁷⁰ O sistema de ensino e a estrutura da sociedade classista guardam íntima relação, o que é analisado por Bourdieu e Passeron em “A Reprodução” (BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; Revista por Pedro Benjamin, Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008).

instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes”¹⁷¹. São, portanto, essas – reprodução e legitimação – as duas funções apontadas do campo escolar.

Esse entendimento parte da noção de “arbitrário cultural”, isto é, da ideia de que não há razões objetivas para que uma cultura¹⁷² seja considerada superior a outra; o que há é arbitrariedade e, apesar disso, os valores da cultura superior são tidos como naturais e inquestionáveis. Esse mesmo raciocínio aplica-se aos valores transmitidos pela escola: são arbitrários e, mesmo assim, são reconhecidos como legítimos e universais.¹⁷³

Para que um arbitrário cultural converta-se em cultura legítima, é necessária a imposição por uma classe que tenha poder para tanto, motivo pelo qual se sustenta ser a classe dominante que o faz. Por isso, para Bourdieu, “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes”.¹⁷⁴

Uma vez considerada legítima e dotada de valores universais e neutros – não arbitrários -, a escola pode exercer as suas duas funções. A escola contribui para a manutenção das desigualdades, na medida em que trata de forma igual quem é desigual, exigindo prévio domínio de certas habilidades próprias de uma classe dominante para que haja um bom rendimento escolar.¹⁷⁵

O sucesso escolar será alcançado, portanto, mais facilmente pelos indivíduos pertencentes às classes dominantes, já que têm mais facilidade em assimilar a cultura escolar¹⁷⁶. A legitimação das desigualdades sociais dá-se de forma indireta com a ocultação das razões para o sucesso escolar. Não fica explícito que aqueles

¹⁷¹ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 83.

¹⁷² Aqui cultura é entendida como um complexo de fatores, como crenças, moral, direito, costumes e hábitos de uma comunidade. Sobre o assunto, vide item 1.3.1 “Cultura: conceito, fatores característicos e tensões”, capítulo I.

¹⁷³ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Op. cit.*, p. 83-84.

¹⁷⁴ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 85.

¹⁷⁵ “As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto que, na realidade, decorreriam na maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno”. *Idem*, p. 87.

¹⁷⁶ *Idem*, p. 88.

oriundos de famílias de classe dominante já têm uma bagagem cultural exigida e continuada pela escola.

A dimensão simbólica ou cultural¹⁷⁷ exerce grande influência no processo de incorporação da estrutura social e de sua reprodução. Para Bourdieu, são as produções simbólicas que propiciam a formação da percepção dos indivíduos, produzem e fazem reproduzir as diferenciações na sociedade, as estruturas de poder e a dominação social. Desempenham também as funções de comunicação e de conhecimento.¹⁷⁸

Para Bourdieu, há dois modos – criados pela sociedade e reproduzidos pela escola – de se relacionar com a cultura: i. por familiaridade com a considerada cultura legítima, próprio das classes dominantes; ii. por “estranheza”, próprio das classes dominadas, isto é, quando os elementos de uma cultura não são vivenciados pelas pessoas de forma a serem incorporados naturalmente; são, pelo contrário, impostos disfarçadamente.¹⁷⁹

Essas observações acerca da forma de se assimilar o conhecimento – por familiarização ou por imposição – são importantes para a sociologia da educação do autor, pois, para ele, a escola leva em conta o modo de aquisição da cultura e o reproduz. O argumento utilizado é que, apesar do esforço do aluno proveniente de classe não dominante em assimilar a cultura escolar, haverá, pela escola, maior reconhecimento e aprovação daquele que demonstre mais facilidade com as exigências da escola, sem grandes esforços¹⁸⁰.

A instituição escolar, portanto, a despeito de formalmente conferir tratamento igual a todos, não dá as mesmas chances para que haja sucesso escolar, pois os alunos que foram socializados com valores e conhecimentos próprios da cultura dominante terão mais facilidade em cumprir as exigências escolares.

¹⁷⁷ Sobre capital cultural ou simbólico, vide item 1.2 “A concepção de Estado a partir da abordagem de Pierre Bourdieu”, capítulo I.

¹⁷⁸ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Op. cit.*, p. 34-35.

¹⁷⁹ *Idem*, p. 89.

¹⁸⁰ “Bourdieu observa que, nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer”. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Op. cit.*, p. 91-92.

Em poucas palavras, pode-se resumir as ideias de Bourdieu da seguinte forma: a cultura escolar reproduz e legitima a cultura dominante¹⁸¹. Levando-se em conta tais conclusões, os métodos pedagógicos, os conteúdos curriculares e as avaliações passam a ser questionados¹⁸², uma vez que “seriam selecionados em função dos conhecimentos dos valores e dos interesses das classes dominantes”.¹⁸³

Outro aspecto relevante da teoria de Bourdieu é que, quando determinado conhecimento pertence à grade curricular, passando a ser transmitido pela escola, sofre modificações. Só alguns aspectos do conhecimento são selecionados, ordenados e contidos no material didático, o que além, de reduzir o conhecimento, o faz a partir da perspectiva de quem seleciona os aspectos a serem transmitidos¹⁸⁴.

2.3 Política de escolarização indígena

Conforme já advertido no item 2.1 deste capítulo, educação e escolarização – ou educação escolar - são fenômenos distintos, cada um com sua importância. Nesse aspecto, ao se falar em “educação escolar indígena”, não se pode olvidar que a “educação indígena” lhe é anterior e insubstituível.

A chamada “educação tradicional dos índios” ou “educação indígena” é transmitida por cada povo indígena, na qual, de acordo com o professor e membro do povo *Baniwa*, Gersem:

se aprende a viver bem, ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho,[...]a fazer roça, plantar, fazer farinha, canoa, cestarias, cuidar da saúde, a benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais, [aprende] geografia das matas, dos rios, das serra, matemática e geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc. Os conhecimentos específicos como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos. Enfim, aprende a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc, enfim, que impere sempre o espírito solidário, fraterno comunitário, confiança, respeito.¹⁸⁵

¹⁸¹ Sobre o conflito entre dominantes e dominados, vide capítulo I, item 1.2.2.

¹⁸² No capítulo III, será feita uma análise da relação entre a grade curricular das escolas indígenas de Alagoas com a reprodução e legitimação da cultura dominante.

¹⁸³ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 94.

¹⁸⁴ Cf. BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. *In*: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974. *Apud* NOGUEIRA, *Op. cit.*, p. 97.

¹⁸⁵ GERSEM, Luciano. **Educação**: construindo uma forma diferente de educação. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1996, p. 15. Ressalte-se que o autor é professor indígena, membro do povo *Baniwa*, faz parte do Setor de Educação da FOIRN e foi Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Cf. SILVA, Aracy

Reforçando a existência da educação indígena transmitida pelos próprios membros de cada etnia, José Nunes, *Kariri-Xocó*, diz:

Os meus pais foram na minha infância os primeiros educadores na formação de minha conduta perante os mais velhos, comunidade indígena e família. Mas, na minha vida de criança, o Cacique Otávio Queiroz Nidé me instruiu no conhecimento tradicional de nosso povo indígena, cultura, costume e organização tribal. [...] Otávio me ensinou, antes mesmo de frequentar a escola indígena que ficava ao lado da minha casa. Aprendi que devemos imitar os mais velhos para a cultura continuar; ouvir as histórias para um dia contar, fazer arcos, flechas, o jereré.¹⁸⁶

Por isso, de acordo com Carneiro¹⁸⁷, não faz sentido afirmar que os povos indígenas são desprovidos de educação. “Se isto fosse verdade, eles não saberiam cultivar a terra, executar a arte de caçar, pescar, trabalhar para sua sobrevivência e para a preservação dos saberes ancestrais e conviver em relação harmônica com a natureza”¹⁸⁸

Já a “educação escolar” é transmitida por professores, responsáveis pela formação do aluno em conhecimentos gerais e específicos. O domínio dos conhecimentos próprios do mundo cultural indígena não é ensinado pela escola dos brancos, sobretudo a escola formal. Na escola, “o saber é para poucos, para os privilegiados. [...] Os conhecimentos mais importantes (medicina, por exemplo) não estão a serviço e nem ao alcance da maioria”¹⁸⁹. Assim, para o professor indígena Gersem *Baniwa*: “a escola ajuda a manter e reproduzir os males sociais”¹⁹⁰.

Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 397.

¹⁸⁶ OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org). **Índios do Nordeste**: temas e problemas. Maceió: EDUFAL, 2000. (Índios do Nordeste: temas e problema, v 2), p. 282-283.

¹⁸⁷ Moacir Alves Carneiro é especialista em Direito Educacional e doutor em Sociologia do Desenvolvimento pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, de Paris. Além disso, trabalhou junto com o Senador Darcy Ribeiro na elaboração do texto da Lei 5.692/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Cf. CAVALCANTE, Simone. Um novo olhar sobre a cultura indígena que chegará às escolas em 2012. **Brasileiros de Raiz**, Brasília, DF, ano 1, n. 4, out./nov. 2011, p. 34.

¹⁸⁸ Moacir Alves Carneiro, em entrevista à Revista Brasileiros de Raiz, a respeito da Lei 11.645 de 2008. (*Idem*, p. 35). Acrescenta ainda que “[b]asta lembrar todo o processo de passagem da infância à vida adulta de uma criança indígena. Há toda uma transição pedagógica e de maturação psicossocial e cultural. É interessante observar nesta trajetória como cada etnia enxerga e trabalha o ideal de vida e as formas da vivência dos indivíduos”. *Idem*.

¹⁸⁹ GERSEM, Luciano. **Educação**: construindo uma forma diferente de educação. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1996, p. 16.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 16.

Tal distinção feita pelos indígenas da educação formal e informal – a escolar e a tradicional – busca, em última análise, reconhecer a existência de culturas diversas da naturalizada pelas atuais instituições estatais. A partir desse ponto de partida, há a necessidade de refletir sobre a possibilidade de criação de novos parâmetros para uma “política educacional capaz de atender nossos [dos indígenas] anseios, interesses e necessidades diárias”¹⁹¹.

Assim é que algumas experiências comprovam a capacidade de conciliação de interesses, como é o caso dos povos indígenas do Rio Negro que ainda conservam suas formas próprias de transmissão de conhecimento - ou seja, a educação tradicional -, o que contribuiu para a “formulação de uma prática educacional [escolar] adequada [...] com conhecimentos [que] não são incompatíveis com os conhecimentos da escola moderna”¹⁹².

Negar a educação escolar pelo fato de estar, substancialmente, imbricada em uma ideologia dominante, rompe com a possibilidade de moldá-la para que se compatibilize com o respeito ao modo peculiar de vida e cultura dos povos indígenas.

Nesse sentido, é o posicionamento de Weigel, ao estudar o povo *Baniwa*¹⁹³:

No âmbito da realidade social e cultural do sistema intercultural em que vivem os *Baniwa*, não é mais possível prescindir da educação escolar e das outras formas educativas. É necessário, então, compreender a educação que está se processando, analisando os significados que está produzindo / reproduzindo / desconstruindo, e as suas possibilidades, tendo em vista os interesses dos próprios *Baniwa*.¹⁹⁴

Nesse contexto, a escolarização indígena “é valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e

¹⁹¹ *Idem*.

¹⁹² GERSEM, Luciano. **Educação**: construindo uma forma diferente de educação. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1996, p. 16.

¹⁹³ O povo indígena *Baniwa* concentra-se no Estado do Amazonas, tendo por estimativa, de acordo com censo da FUNASA de 2010, 5.521 índios *Baniwa* só no Brasil, já que também está presente nos países limítrofes, Colômbia e Venezuela. Cf. RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil**: 2006-2010. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 9.

¹⁹⁴ WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000, p. 56.

tecnologias específicos”¹⁹⁵ que possam favorecer os próprios destinatários: os índios.

Sobre esse aspecto, Maria Oliveira, ao tratar da comunidade *Pankararu*, expõe que¹⁹⁶:

As situações de aprendizagem que comumente são atribuídas à educação institucionalizada são bem aceitas e tidas como avanço para a comunidade. Todos acham que a escola é essencial na comunidade e o papel atribuído a ela é, principalmente, o de ensinar a ler e a escrever, contemplando nesse aspecto os valores [sociocultural] e históricos do grupo, mas sem transgredir regras da tradição Pankararu, estabelecidas desde tempos imemoriais.

Para Luiz Sávio¹⁹⁷:

Operacionalizadores da dominação estão dentro do próprio aldeamento, mas ainda existe uma espaço privativo do Kariri-Xocó e por isso ele é capaz de identificar um tempo que lhe é próprio, havendo, por consequência, a possibilidade de construir a sua própria história. Um desses operacionalizadores é a escola.

O autor fala da escola com sendo um “operacionalizar da dominação”, mas vê a possibilidade do povo indígena construir a sua própria história, o que remete à questão da educação escolar indígena diferenciada, construída a partir dos interesses e valores indígenas e com a participação efetiva dos principais interessados, os índios. Assim sendo, a educação escolar pode ajudar os indígenas na conquista de espaço político, no “desescondimento”¹⁹⁸, no reconhecimento do seu potencial étnico-cultural.

Segundo Carneiro¹⁹⁹:

Os nossos índios não são atrasados. Atrasado é o Brasil que os considera assim. O índio é um ser de manifestação e não de manipulação. Por isso, a pessoa mais indicada para defender o índio contra seus exploradores é o próprio índio. Em

¹⁹⁵ Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: _____; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 57.

¹⁹⁶ OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva. **Índios do Nordeste: temas e problemas 4**. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 21.

¹⁹⁷ ALMEIDA, Luiz Sávio. História e etnia: duas notas sobre índios de Alagoas ou interrogações de um aprendiz de historiador em torno de Karapotó e Kariri-Xocó. In: _____; SILVA, Amaro Hélio Leite da. (Org.) **Índios do nordeste: etnia, política e história**. Maceió: EDUFAL, 2008. (Índios do Nordeste: temas e problema, v. 10), p. 57.

¹⁹⁸ Quando os índios se reconhecem como tais e se tornam visíveis para os outros. *Idem*, p. 74.

¹⁹⁹ Moacir Alves Carneiro, em entrevista à Revista Brasileiros de Raiz, a respeito da Lei 11.645 de 2008. Cf. CAVALCANTE, Simone. Um novo olhar sobre a cultura indígena que chegará às escolas em 2012. **Brasileiros de Raiz**, Brasília, DF, ano 1, n. 4, out./nov. 2011, p. 35

decorrência, a educação escolar indígena é, além de um direito assegurado em lei, fundamental para as populações indígenas.

Entretanto, se o modelo estatal de escola tende a uniformizar e impor uma cultura dominante, como compatibilizá-lo com os anseios dos povos indígenas?²⁰⁰ De acordo com Santana, “[p]ara os indígenas, é nítida a percepção de que a educação é uma forma de dominação e que lutar para que a diferenciação seja praticada de fato representa importante mecanismo de resistência”²⁰¹.

2.4 Normatividade

Ao falar de política estatal de escolarização voltada aos índios, é imprescindível avaliar os instrumentos normativos existentes relacionados à temática indígena e, em particular, à proteção da heterogeneidade cultural e de uma educação escolar diferenciada, de modo a respeitar as particularidades dos povos indígenas.

Por isso, em seguida, serão analisados os instrumentos normativos existentes tanto no âmbito externo (Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos, Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e Convenção Americana dos Direitos Humanos), quanto no interno (Constituição Federal de 1988, Estatuto do Índio, Decreto nº 26/1991, Lei nº 9.394/1996, Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional da Educação (CNE), Resolução nº 03/1999 do CNE, Lei nº 10.172/2001 sobre o Plano Nacional de Educação e Decreto nº 6.861/2009).

²⁰⁰ Um exemplo de incompatibilidade é encontrado em Maria Oliveira, *Pankararu*, ao expor que: “não está muito claro para os Pankararu o ponto-limite de atuação e interferência da escola em seus aspectos culturais. Os sinais diacríticos mais evidentes desse povo [...] são os rituais religiosos que [...] fogem ao alcance da escola”. OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva. **Índios do Nordeste**: temas e problemas 4. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 19-20.

²⁰¹ Acrescenta, ainda, que “[e]ntre a educação almejada pelos povos indígenas e aquilo que o Estado considera, baseado em saberes ocidentais e colonizados, existe um grande fosso”. SANTANA, Renato. Uma escola formadora de guerreiros. **Brasileiros de Raiz**, Brasília, DF, ano 1, n. 4, out./nov. 2011, p. 32.

2.4.1 Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

A Convenção 169 da OIT²⁰² é considerada a mais importante declaração referente aos direitos dos povos indígenas. Substituindo a Convenção 107²⁰³, tratou de maneira mais adequada as sociedades indígenas e tribais,²⁰⁴ pois consagrou o direito à preservação da cultura dos povos indígenas e, para isso, estabeleceu mecanismos de diálogo entre os governos e esses povos, como forma de assegurar que os seus anseios sejam realmente levados em conta quando da formulação de políticas nacionais.²⁰⁵

O artigo 2º da Convenção estabelece o seu objetivo primordial, qual seja, que os Estados estabeleçam ações coordenadas, com a participação dos povos interessados, visando à proteção dos direitos indígenas. Dispõe, ainda, que essas ações devem promover a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais, respeitando a identidade social e cultural, os costumes e tradições dos povos indígenas.²⁰⁶ Por isso, é considerada “o mais completo acordo internacional relativo à preservação dos povos indígenas”²⁰⁷.

²⁰² “Adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1989” (Cf. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: < <http://www.oitbrasil.org.br/node/292>>. Acesso em: 03.12.12), está dividida em dez partes: política geral; terras; contratação e condições de emprego; indústrias rurais; seguridade social e saúde; educação e meios de comunicação; contratos e cooperação através de fronteiras; administração; disposições gerais; disposições finais. (BRASIL. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais**. Promulgada pelo Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012).

²⁰³ Adotada pela OIT em 1957, referia-se à Proteção e Integração das Populações Indígenas e Outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes. Buscava a integração dos povos indígenas à sociedade civilizada e não estabelecia o dever do Estado de realizar consultas antes de adotarem medidas administrativas ou legislativas que atingissem tais povos. Cf. FIGUEROA, Isabela. A Convenção 169 da OIT e sua aplicação no Brasil. In: ROJAS GARZÓN, Biviany (Org.). **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais: oportunidades e desafios para sua implementação no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009, p. 19-21; 31-35.

²⁰⁴ Cf. SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. Direito indígena, direito coletivo e multiculturalismo. In: SARMENTO, Daniel; IKAMA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 567. De acordo com Barbosa, “a modificação introduzida pela Convenção 169, portanto, além de científica e juridicamente correta está de acordo com o tratamento já adotado em 1988 pela Constituição brasileira”. BARBOSA, Marco Antônio. **Autodeterminação: direito à diferença**. São Paulo: Plêiade: FAPESP, 2001, p. 229.

²⁰⁵ Cf. FIGUEROA, Isabela. *Op. cit.*, p. 20.

²⁰⁶ O artigo 2º da Convenção 169 da OIT estabelece que “1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. 2. Essa ação deverá incluir medidas: a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população; b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais,

Estabelece como dever dos governos a consulta dos povos indígenas, por meio de procedimentos apropriados, quando medidas legislativas ou administrativas possam afetá-los diretamente. Para isso, determina o dever de fixação de mecanismos para que os interessados possam participar da construção de políticas e programas que lhes sejam inerentes²⁰⁸. Ou seja, os povos indígenas têm o direito de escolher suas próprias prioridades no que tange ao processo de desenvolvimento “na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual”²⁰⁹.

Apesar de estabelecer o dever de diálogo e consulta, a Convenção não disciplina de que forma e em que momento deve ocorrer, ficando a cargo dos Estados-parte disciplinarem, o que tem gerado repercussões negativas, pois nem sempre a regulamentação é favorável aos indígenas²¹⁰.

econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições; c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio-econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20.07.2012

²⁰⁷ WOLFRUM, Rüdiger. A proteção dos povos indígenas no direito internacional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 600.

²⁰⁸ “Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão: a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes”. BRASIL. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais**. Promulgada pelo Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Artigo 6º, I, “a” e “b”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

²⁰⁹ Cf. artigo 7º, I, da Convenção 169 da OIT.

²¹⁰ No Brasil, por exemplo, no caso de Belo Monte, o Decreto Legislativo nº 788/2005 autoriza a implantação do Aproveitamento Hidroelétrico pelo Poder Executivo após a realização de estudos e estabelece que estes devem abranger avaliação de natureza antropológica, atinente às comunidades indígenas localizadas na área sob influência do empreendimento, devendo, nos termos do § 3º do art. 231 da Constituição Federal, ser ouvidas as comunidades afetadas. O MPF questionou esse decreto, por autorizar a construção da hidrelétrica antes da efetivação do dever de consulta às comunidades indígenas, interpondo Ação Civil Pública e posterior apelação em que o Tribunal Regional Federal da 1ª Região decidiu, por maioria de votos, que a consulta pode ser posterior à autorização. Cf. Apelação Cível nº 2006.39.030007118, acórdão publicado no DJF1 no dia 25.11.11. ROJAS GARZÓN, Biviany ; FONTOURA, Bárbara. **Desembargadora nega direito de consulta a indígenas garantido na legislação**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/nsa/direto/direto_html?codigo=2011-11-11-164948>. Acesso em: 10 dez. 2011.

O direito à educação está disciplinado na parte VI da Convenção, intitulada “Educação e Meios de Comunicação”²¹¹. Inicialmente, estabelece-se que medidas devem ser adotadas para que seja disponibilizada aos membros dos povos indígenas educação em todos os níveis, “pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”²¹².

Apesar de não haver referência expressa à “educação indígena diferenciada”, faz-se necessário adotar a interpretação sistemática da Convenção para compreender que esta adota a educação diferenciada. A justificativa para tal entendimento é que a própria Convenção estabelece que “os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores [...]”²¹³.

É estabelecido pela Convenção que a formação de membros indígenas e o fomento da sua participação na “formulação e execução de programas de educação” é dever das autoridades²¹⁴. É direito dos povos indígenas criarem suas próprias instituições e meios de educação, sendo dever dos governos reconhecerem tal direito.²¹⁵

Ademais, a Convenção prioriza a adoção do bilinguismo como forma de preservar as línguas indígenas²¹⁶ e dispõe ser objetivo da educação para os indígenas dar-lhes condições de participar da vida em sua própria comunidade e na comunidade nacional. Para isso, são necessários ensinamentos de conhecimentos gerais²¹⁷ agregados aos conhecimentos específicos. Ou seja, a grade curricular das escolas indígenas precisa ser específica para que possa abarcar os diversos conhecimentos – gerais e indígenas.

²¹¹ Artigos 26 a 31.

²¹² Cf. artigo 26 da Convenção 169 da OIT.

²¹³ Cf. artigo 27, item I da Convenção 169 da OIT.

²¹⁴ Cf. artigo 27, item II da Convenção 169 da OIT.

²¹⁵ Ressalte-se que apesar de ser possível os povos indígenas estabelecerem meios próprios de educação, a Convenção estabelece que devem ser atendidas as “normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos”. Cf. artigo 27, item III da Convenção 169 da OIT.

²¹⁶ Cf. artigo 28, 1. “Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo [...]3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas”.

²¹⁷ Cf. artigo 29 da Convenção 169 da OIT.

Diante da importância da Convenção 169, é pertinente analisar, embora sucintamente, a sua incorporação pelo ordenamento jurídico brasileiro: foi apresentada pelo Executivo ao Congresso Nacional em 1991, aprovada em 20 de junho de 2002²¹⁸ e promulgada em 19 de abril de 2004²¹⁹.

Sabendo que a Convenção 169 foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, renova-se a polêmica sobre a sua hierarquia, já que não há entendimento doutrinário pacífico, assim como não há com relação aos demais tratados internacionais de direitos humanos.²²⁰

O parágrafo 2º do artigo 5º da CF²²¹ estabelece que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes de tratados internacionais. A partir da interpretação desse dispositivo, muitos autores defendem que os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil possuem nível constitucional.²²²

Mas a Emenda Constitucional (EC) nº 45 de 8 de dezembro de 2004 acrescentou ao artigo 5º o parágrafo 3º, dispondo que os tratados e convenções

²¹⁸ Pelo Decreto Legislativo nº 143.

²¹⁹ Pelo Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 01 jul. 2011.

²²⁰ Para Flávia Piovesan e Valério Mazzuoli, por exemplo, os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil têm hierarquia constitucional. (MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 2 ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007, p. 302; PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: M. Limond, 2003, p. 83). Já para Alexandre de Moraes e Amaral Júnior, têm hierarquia infraconstitucional, exceto quando deliberados na forma do §3º do artigo 5º. "O §3º do artigo 5º da Constituição de 1988 faculta a recepção dos tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos por intermédio de uma emenda constitucional e não exclui a recepção pelo mecanismo tradicional, por meio de um decreto legislativo. Claro: nada impede que um tratado, já recepcionado quando da Emenda nº 45 (a ela preexistente), seja novamente deliberado na forma do §3º do artigo 5º combinado com o artigo 60, ambos da Constituição de 1988, passando, então, a ter *status* constitucional. Em função do caráter *alternativo* do novo dispositivo constitucional, não há que cogitar em novação automática da força dos tratados preexistentes." (AMARAL JÚNIOR, José Levi Mello do. **Tratados Internacionais sobre direitos humanos: como ficam após a reforma do poder judiciário**. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, DF, ano 9, n. 197, mar. 2005, p. 39). "As normas previstas nos atos, tratados, convenções ou pactos internacionais devidamente aprovadas pelo Poder Legislativo e promulgadas pelo Presidente da República, inclusive quando prevêm normas sobre direitos fundamentais, ingressam no ordenamento jurídico como *atos normativos infraconstitucionais*, salvo na hipótese do §3º, do artigo 5º". (MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil Interpretada e Legislação Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 461-462).

²²¹ Artigo 5º, §2º da CF: "Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte".

²²² Dentre os autores, podemos citar Mazzuoli (MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 2 ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007, p. 302) e Piovesan: "[p]or força do art. 5º, §2º, a Carta de 1988 atribui aos direitos enunciados em tratados internacionais hierarquia de norma constitucional" (PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: M. Limond, 2003, p. 83).

internacionais de direitos humanos equivalerão às emendas constitucionais, se forem aprovados com o mesmo quórum estabelecido para a reforma constitucional.²²³ Surgiram, então, dúvidas acerca da hierarquia dos tratados ratificados antes da referida EC – caso da Convenção 169 da OIT. Perderam o *status* de norma constitucional atribuído pelo parágrafo 2º do artigo 5º da CF, devendo ser aprovadas com o quórum estipulado pelo parágrafo 3º do artigo 5º?

De acordo com Paulo Silva,²²⁴ não é adequado atribuir à Convenção 169 o mesmo nível hierárquico de EC, pois a redação do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição utiliza o termo “que forem”, o que significa um mandamento prospectivo. Isso porque a Convenção 169 foi promulgada antes da EC nº 45.²²⁵

Registre-se que, no julgamento do Recurso Extraordinário nº 466.343²²⁶, duas formulações foram levantadas no Supremo Tribunal Federal (STF) – i. *supralegalidade*; ii. *bloco constitucional* - acerca da hierarquia dos tratados internacionais sobre direitos humanos.

Segundo a tese do *bloco de constitucionalidade*, a EC nº 45 apenas conferiu aos tratados internacionais de direitos humanos hierarquia constitucional, sem interferir nos tratados ratificados anteriormente, já que estes foram recebidos pelo artigo 5º, parágrafo 2º da CF.²²⁷

Já para a tese da *supralegalidade*, os tratados ratificados pelo Brasil, antes da EC nº 45, que não tiverem atendido o quórum de aprovação de emenda constitucional, não gozam de hierarquia constitucional. Estão, pois, abaixo da CF e acima das leis ordinárias. Essa tese foi aceita majoritariamente pelo STF em dezembro de 2008.

²²³ O quórum de aprovação é de três quintos dos votos dos membros de cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos.

²²⁴ Registre-se que o autor não ignora a possibilidade de a Convenção 169 assumir a hierarquia de emenda constitucional, caso atenda aos requisitos formais exigidos pelo §3º do artigo 5º da Constituição Federal. SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. Direito indígena, direito coletivo e multiculturalismo. In: SARMENTO, Daniel; IKAMA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 568.

²²⁵ A Convenção 169 foi promulgada em 19.04.04, enquanto que a EC 45 entrou em vigor em 8.12.04.

²²⁶ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário nº 466.343**. Recorrente: Banco Bradesco S/A. Recorrido: Luciano Cardoso Santos. Relator: Ministro Cezar Peluso. Brasília, DF, 3 dez. 2008. D.J. 04/06/2009. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC &docID=595444>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

²²⁷ Essa tese foi defendida pelo Ministro Celso de Mello.

Destarte, de acordo com esse entendimento adotado pelo STF, a Convenção 169 da OIT tem *status* supralegal, ou seja, hierarquia inferior à Constituição e superior às normas ordinárias federais.

De qualquer forma, permanece o problema da ausência de efetividade enquanto não for regulamentada a questão da “consulta prévia” por norma federal que estabeleça rito sobre, por exemplo, a participação e decisão indígena em sede de procedimento ambiental.

2.4.2. Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos

O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP)²²⁸, adotado pela Resolução nº 2.200-A da Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966²²⁹ e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992²³⁰, apesar de não se referir expressa e especificamente aos indígenas, estabelece o direito de as minorias étnicas, religiosas ou linguísticas preservarem suas próprias culturas, o que, logicamente, inclui os povos indígenas.²³¹

Uma crítica feita a esse artigo 27 é de que não impõe obrigação positiva para os Estados-parte, mas tão somente obrigação negativa, já que não devem impedir que as pessoas pertencentes a minorias sigam suas próprias culturas²³².

Quanto ao método de fiscalização do cumprimento das obrigações constantes no PIDCP, é imposto aos Estados-parte o dever de elaborar relatórios acerca das

²²⁸ BRASIL. Decreto nº 592 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 7 dez. 2012.

²²⁹ Entrou em vigor em 1976 quando alcançou “o número de ratificações necessário para tanto”. PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 2. ed. São Paulo: M. Limonad, 1997, p. 178.

²³⁰ Com o depósito da Carta de Adesão. Cf. Decreto nº 592 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 7 dez. 2012. Nesse sentido KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010, p. 325.

²³¹ De acordo com o artigo 27 do PIDCP, “Em Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, não deve ser vedado às pessoas pertencentes a tais minorias o direito de cultivar sua própria vida cultural com outros membros de seu grupo, de professar e praticar sua própria religião e de utilizar seu próprio idioma”.

²³² KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010, p. 328.

medidas por eles adotadas para efetivar os direitos previstos no Pacto. Os relatórios são examinados pela Comissão para os Direitos Humanos²³³, a qual, no entanto, não tem poder coercitivo para com os Estados, o que dificulta a efetividade do Pacto.

Por isso, apesar de o PIDCP prever direitos às minorias, incluindo-se os indígenas, resta obstaculizado o seu controle e imposição de observância das normas em caso de descumprimento das obrigações assumidas, haja vista que o Brasil não entregou Declaração de Submissão a Processos Propostos por outros Estados-parte, nem tampouco aderiu ao Protocolo Facultativo que permite reclamação de pessoas lesadas com o desrespeito às normas previstas no Pacto²³⁴.

2.4.3. Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)²³⁵, adotado em 16 de dezembro de 1966 pela Resolução nº 2200 da Assembléia Geral das Nações Unidas²³⁶ e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992²³⁷, tem como principal objetivo incorporar como preceitos obrigatórios os dispositivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Entre os direitos que consagra, há o direito à educação e o direito à participação na vida cultural.²³⁸

²³³ Cf. artigo 41 do PIDCP.

²³⁴ O Brasil não entregou a declaração exigida pelo artigo 41 do PIDCP para se submeter a processos de reclamação propostos por outros Estados-parte, em caso de descumprimento das obrigações assumidas com a ratificação do Pacto. Cf. KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010, p. 329-330.

²³⁵ BRASIL. Decreto n. 591, 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em 7 dez. 2012.

²³⁶ Entrou em vigor em 1966, quando alcançou “o número de ratificações necessário para tanto”. PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 2. ed. São Paulo: M. Limonad, 1997, p. 178.

²³⁷ Com o depósito da Carta de Adesão. Cf. Decreto n. 591, 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em 7 dez. 2012. Nesse sentido, VILHENA, Oscar Viera (Org). **Direitos humanos: normatividade internacional**. São Paulo: M. Limonad, 2001, p. 23.

²³⁸ PIOVESAN, Flávia. *Op. cit.* 193-194.

O artigo 1º dispõe sobre o direito à autodeterminação dos povos, segundo o qual é livre o desenvolvimento econômico, social e cultural, devendo os Estados-parte promover e respeitar o exercício desse direito.

Em seu artigo 13, o PIDESC trata da educação e da necessidade de fortalecer o respeito aos direitos humanos, além de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais, étnicos e religiosos.

Outro artigo do PIDESC que merece menção, por estar relacionado à cultura, é o que estabelece o direito de os Estados-parte reconhecerem o direito dos indivíduos de participarem da vida cultural, bem como adotar medidas necessárias à conservação, desenvolvimento e difusão da cultura²³⁹.

Mas, para que os direitos sociais e culturais previstos no PIDESC sejam efetivados, é imprescindível a atuação estatal. São direitos realizáveis progressivamente e que “não podem ser implementados sem que sejam efetivamente uma prioridade na agenda política nacional”.²⁴⁰

2.4.4. Convenção Americana dos Direitos Humanos

A Convenção Americana dos Direitos Humanos (CADH)²⁴¹, também chamada de *Pacto de San José de Costa Rica*, foi assinada pelos Estados da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 22 de novembro de 1969, entrando em vigor a partir de 18 de julho de 1978. O Brasil aderiu, ratificando-a, em 25 de setembro de 1992, com o depósito da carta de adesão pelo governo brasileiro, momento em que passou a assumir obrigações no plano internacional.

A promulgação da CADH deu-se em 6 de novembro de 1992 com o Decreto Presidencial nº 678²⁴². A partir de então, a Convenção passou a produzir efeitos internos.

²³⁹ É o que dispõe o artigo 15.

²⁴⁰ PIOVESAN, Flávia. *Op. cit.*, p. 194-195.

²⁴¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf>. Acesso em 07 dez. 2012.

²⁴² BRASIL. Decreto nº 678, 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 nov. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 28 nov. 2012.

Também na CADH, assim como no PIDCP, não há referência expressa e específica aos indígenas, o que não retira a sua importância na proteção deles, já que, logo em seu artigo 1º, fica demonstrado que a proteção dos direitos contidos em seu bojo é destinada a qualquer pessoa, independentemente da raça, cor, sexo, religião, origem nacional ou social.

No preâmbulo da Convenção, fica estabelecido que os direitos essenciais relativos às pessoas têm como fundamento “os atributos da pessoa humana”, independentemente da nacionalidade. Além disso, a Convenção reiterou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao dispor sobre a necessidade de criação de condições para que as pessoas gozem dos seus direitos econômicos, sociais e culturais²⁴³.

O capítulo III da Convenção trata especificamente dos “Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”, estabelecendo que cabe aos Estados-parte promover, de forma progressiva, a efetividade das normas econômicas, sociais e sobre educação e cultura²⁴⁴.

Ressalte-se que o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matérias de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²⁴⁵, conhecido como Protocolo de San Salvador, dispõe sobre o direito à educação e sobre a necessidade de capacitação das pessoas para participarem de uma sociedade democrática e pluralista, favorecendo a tolerância e a amizade entre os grupos raciais, étnicos ou religiosos²⁴⁶.

Tal Protocolo Adicional é, portanto, relevante para a proteção da diversidade cultural indígena, na medida em que reforça a importância da conservação e do respeito à pluralidade étnica, sendo esta, inclusive, uma das funções da educação.

²⁴³ VILHENA, Oscar Vieira (Org). **Direitos humanos**: normatividade internacional. São Paulo: M. Limonad, 2001, p. 255-256.

²⁴⁴ *Idem*, p. 266.

²⁴⁵ De 17 de novembro de 1988 e ratificado pelo Brasil em 21 de agosto de 1996. Conhecido como Protocolo de San Salvador.

²⁴⁶ Cf. artigo 13 do Protocolo adicional. De forma idêntica dispõe também o artigo 13 do PIDESC (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), já mencionado.

Feita a análise da proteção da diversidade cultural indígena por meio de uma educação escolar diferenciada à luz dos tratados internacionais, passe-se à verificação da proteção conferida no âmbito interno.

2.4.5 Constituição Federal de 1988

Nas Constituições anteriores à de 1988, o objetivo do tratamento conferido aos indígenas era integracionista. As Constituições de 1934, 1946 e 1967 faziam referência à “incorporação dos ‘silvícolas’ à comunhão nacional”²⁴⁷. Ou seja, não se buscava proteger a diferença existente, e sim desprezá-la ante a dita cultura civilizada e evoluída²⁴⁸.

Um dado relevante é que a almejada integração ocorreria com o ensino e a educação, os quais proporcionariam meios para a gradual incorporação dos índios à “sociedade nacional”²⁴⁹.

Mas, com a Constituição Federal de 1988²⁵⁰, a política integracionista não foi mais adotada, já que a diversidade cultural fora reconhecida²⁵¹. A educação, portanto, deverá respeitar as diferenças culturais existentes. Para tanto, fica assegurada a utilização, além da língua portuguesa, também das línguas maternas

²⁴⁷ De acordo com o artigo 5º da CF de 1934: “Compete privativamente à União: [...] XIX - legislar sobre: [...] m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. BRASIL. **Constituição (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 6 nov. 2011. Da mesma maneira dispõem as Constituições de 1946 (artigo 5º, XV, “r”) e de 1967 (artigo 8º, XVII, “o”).

²⁴⁸ Na luta contra a concepção integracionista, podemos citar a atuação dos irmãos Villas Boas – Orlando, Cláudio e Leonardo. Eles lidavam com os indígenas brasileiros desde 1940 e foram responsáveis pela iniciativa e organização do Parque Nacional Indígena do Xingu no Estado do Mato Grosso para proteção de quinze povos indígenas ameaçados com a expansão da sociedade nacional, motivo pelo qual receberam, em 1978, o Prêmio Nobel da Paz. Eles defendiam a necessidade do reconhecimento das culturas indígenas. (Agência Estado, O Xingu dos Villas Boas, p. 198. O Estado de São Paulo de 15.12.2002, “Orlando e seu ‘não fazer nada’”. *Apud* KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010, p. 209-210).

²⁴⁹ KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010, p. 208.

²⁵⁰ _____. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_ompilado.htm>. Acesso em: 2 dez. 2012..

²⁵¹ A Constituição de 1988 “instituiu o princípio fundamental da alteridade no ordenamento, reconhecendo aos índios o direito à diferença e a serem tratados como diferentes. Desta feita, pôs fim à perspectiva assimilacionista praticado até então pelo Estado brasileiro”. FARIAS, Ivan Soares. Tutela e capacidade jurídica dos índios a partir do reconhecimento constitucional à alteridade. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios do nordeste: etnia, política e história**. Maceió: EDUFAL, 2008. (Índios do Nordeste: temas e problema, v. 10), p. 84.

pelas comunidades indígenas, bem como de processos próprios de aprendizagem.²⁵²

Uma importante observação é que a própria Constituição reconhece a coexistência de várias culturas e etnias no Brasil ao dispor, no artigo 242, parágrafo 2º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

São reconhecidos os costumes, a organização social, as línguas, as crenças e tradições indígenas²⁵³. Mas não basta reconhecer, faz-se necessário estabelecer mecanismos para efetivação. Por isso, consignada a preocupação do constituinte com a diversidade cultural, cabe ao Estado proporcionar meios para protegê-la, em especial por meio de uma educação diferenciada.

É inegável, portanto, que foi consagrada a necessidade de proteção aos vários grupos integrantes da sociedade, entre eles os indígenas, preservando as suas peculiaridades, ao invés de se almejar a homogeneização, como ocorria com a política trazida pelas Constituições anteriores. E, no cumprimento do objetivo traçado pelo constituinte, a educação escolar diferenciada tem papel fundamental.

2.4.6 Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973)

No plano infraconstitucional, há vários instrumentos normativos relacionados à educação escolar indígena. O primeiro a ser analisado é o Estatuto do Índio.

Trata-se de lei²⁵⁴ especial que regula a situação jurídica dos índios, conceituando-os como sendo “[t]odo indivíduo de origem e ascendência precolombiana que identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Também conceitua comunidade indígena como o conjunto de famílias que vivem isoladas em

²⁵² De acordo com o capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto”, do Título VIII que trata “Da ordem social”.

²⁵³ Cf. artigos 231 e 232 da CF.

²⁵⁴ BRASIL. Lei n. 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

relação ao restante da comunidade nacional ou que com ela já mantém contato – intermitente ou permanente -, desde que não esteja integrado²⁵⁵.

No artigo 1º, é posto como objetivo do Estatuto do Índio a preservação da cultura e, ao mesmo tempo, a integração dos indígenas à comunhão nacional. A partir daí, surge a indagação se é possível conciliar a busca da integração com a preservação da cultura indígena. Em outras palavras, seria possível preservar a cultura indígena buscando-se a integração dos índios ao invés de reconhecer e respeitar os seus diferentes valores e modo de vida?

O Estatuto estabelece o dever de a administração direta e indireta respeitar as peculiaridades das comunidades indígenas, os seus valores, suas tradições, usos e costumes quando do processo de integração²⁵⁶. Mais uma vez, tenta-se resguardar as diferenças, mas, paradoxalmente, fala-se em integração.

Para ratificar que o Estatuto é influenciado pela política integracionista, vale mencionar as três categorias de índios trazidas por ele: isolados, em vias de integração e integrados²⁵⁷. E uma das formas de integrar o índio à chamada “comunhão nacional” é por meio da educação.

Apesar de se referir à integração, o Estatuto estabelece que o sistema de ensino brasileiro é estendido aos indígenas com as adaptações necessárias, como, por exemplo, adoção do bilinguismo – alfabetização na língua do grupo e no português – e respeito ao patrimônio cultural²⁵⁸.

O Estatuto estabelece, ainda, que a educação indígena se desenvolve “mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional”²⁵⁹. Busca-se, portanto, embutir valores alheios à cultura indígena, o que nos remete à indagação se, dessa forma, estará sendo respeitada a diversidade cultural²⁶⁰.

²⁵⁵ Cf. artigo 3º, I e II do Estatuto do Índio.

²⁵⁶ No artigo 2º do Estatuto do Índio.

²⁵⁷ Cf. artigo 4º, I, II e III do Estatuto do Índio.

²⁵⁸ Cf. artigos 47 a 49 do Estatuto do Índio.

²⁵⁹ Artigo 50 do Estatuto do Índio.

²⁶⁰ O próprio artigo 52 do Estatuto do Índio dispõe que a formação profissional ofertada ao índio dependerá do seu “grau de aculturação”.

Destarte, apesar de o Estatuto do Índio adotar a política integracionista, por influência da Constituição Federal vigente à época da aprovação do próprio Estatuto, qual seja, a Constituição de 1967 - que almejava a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional²⁶¹-, traz em seu bojo aspectos importantes de conservação dos valores culturais, tradições, usos e costumes indígenas.

Há vários Projetos de Lei (PL)²⁶² para alteração do Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) por ser anterior à Constituição Federal de 1988 e, por isso, conter elementos que lhe são contrários, como a “integração”. O PL nº 2.057 é o mais importante e, apesar de ter sido apresentado em 23/10/1991, ainda está pendente de apreciação pelo Plenário da Câmara dos Deputados. A última movimentação ocorreu em 20/06/2012 pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, indeferindo requerimento (nº 5.326/2012) para apensar o Projeto de Lei nº 760/2011 ao Projeto de Lei nº 2.057/1991²⁶³.

2.4.7 Decreto nº 26/1991

O Decreto nº 26 transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação a competência de coordenar as ações referentes à educação indígena, remanescendo a necessidade de aquela entidade ser ouvida²⁶⁴.

Ressalte-se que tais ações devem ser concretizadas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais, juntamente com o Ministério da Educação²⁶⁵. Ou seja, por meio de cooperações entre os entes federativos.

²⁶¹ Cf. artigo 8º, XVII, “o” da Constituição brasileira de 1967.

²⁶² Como exemplo: PL nº 2451/1991, PL nº 5442/2009; PL nº 5764/1990; PL nº 5742/1990 que foram apensos ao PL 2.057/1991. Cf. Tramitação do PL 2.057/1991. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>>. Acesso em 01.12.12.

²⁶³ Cf. Tramitação do PL 2.057/1991. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569>>. Acesso em 01.12.12.

²⁶⁴ De acordo com o artigo 1º do Decreto, “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai”. BRASIL. Decreto n. 26, de 4 fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 maio. 1991. Disponível em: <<http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=39>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

²⁶⁵ De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 26/1991: “Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”. Idem.

2.4.8 Lei nº 9.394/1996

A Lei nº 9.394/1996²⁶⁶ – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - regula a educação escolar e estabelece os princípios que regem o ensino, destacando-se dois relacionados com a preservação da diversidade cultural, a saber: i. o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e ii. o do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas²⁶⁷.

De acordo com a lei, a educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas tem por objetivo proporcionar a “recuperação de suas memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências”, além de, ao mesmo tempo, garantir o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”²⁶⁸.

Cabe à União apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”²⁶⁹ com a participação dos índios, por meio de “audiência das comunidades indígenas”²⁷⁰. Tais programas têm por objetivo fortalecer as práticas culturais das comunidades e suas línguas maternas, manter programas de formação de pessoal especializado para a educação escolar indígena, desenvolver currículos e programas específicos de acordo com as características de cada comunidade e desenvolver material didático específico e diferenciado²⁷¹.

2.4.9 Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional da Educação

O Parecer nº 14 da Câmara de Educação Básica (CEB)²⁷² do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da

²⁶⁶ BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012.

²⁶⁷ Cf. artigo 3º, II e III da Lei 9.394/1996.

²⁶⁸ Cf. artigo 78, I e II da Lei 9.394/1996.

²⁶⁹ Cf. artigo 79, *caput* da Lei 9.394/1996.

²⁷⁰ Cf. artigo 79, §1º da Lei 9.394/1996.

²⁷¹ Cf. artigo 79, §2º da Lei 9.394/1996.

²⁷² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas

Educação Escolar Indígena, aprovado em 14/09/1999, traz um panorama da educação indígena no Brasil desde o século XVI, quando a educação era pautada na catequização, civilização e integração dos índios.

No Parecer, é feita a distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”.²⁷³ A primeira representa o “processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser” e a segunda advém da necessidade “pós-contato”, ou seja, a partir do contato dos povos indígenas com demais segmentos da sociedade nacional.²⁷⁴

Registra que, inicialmente, a escola impunha modelos educacionais aos povos indígenas, representando dominação, negação de identidades e homogeneização. Só com a reivindicação pelos índios de um modelo educacional pautado no respeito à diversidade cultural o panorama começou a modificar-se. A conciliação entre a difusão dos conhecimentos universais e a preservação das especificidades culturais passou a ser o norte das políticas educacionais indigenistas²⁷⁵.

A mudança foi iniciada com a Constituição Federal de 1988 que assegurou o direito a uma educação diferenciada, conforme artigo 210, parágrafo 2º do texto constitucional²⁷⁶.

Segundo o parecer, ainda há muito a se fazer para universalizar a oferta de uma educação indígena diferenciada, principalmente pelo fato de serem regionalmente desiguais e pautadas por diferentes experiências na implantação de sistemas de ensino. “Grande parte das escolas indígenas foram criadas pela Funai e não contam com reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes”.²⁷⁷

indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2012.

²⁷³ Cf. p. 3 do Parecer.

²⁷⁴ Cf. parte I “introdução” do Parecer.

²⁷⁵ Cf. parte I “introdução” do Parecer.

²⁷⁶ Cf. parte I “introdução” do parecer.

²⁷⁷ Cf. parte I “introdução” do parecer, p. 7.

Por isso, faz-se mister uma regulamentação das escolas, “contemplando as experiências em curso bem sucedidas” e aparelhando as demais para que se adaptem às particularidades de cada povo indígena²⁷⁸.

Pontua que a criação da categoria “escola indígena” é essencial para que uma educação específica seja ofertada e para que as escolas tenham autonomia em estabelecer projetos pedagógicos particularizados e se autogerirem financeiramente²⁷⁹.

Ressalte-se que o motivo pelo qual se enfatiza a importância de projetos pedagógicos específicos para as diversas escolas indígenas dá-se pelo fato de haver mais de duzentas “sociedades indígenas” com diferentes línguas, tradições e costumes²⁸⁰. À época da elaboração do parecer, estimava-se a existência de cerca de 1.500 escolas indígenas com aproximadamente 70.000 alunos matriculados no ensino fundamental e cerca de 2.900 professores, entre os quais mais de 2000 eram professores índios²⁸¹.

Outro aspecto constante no Parecer é sobre os professores indígenas. Consta a necessidade de pertencerem “às sociedades envolvidas no processo escolar”²⁸². Consta, também, que a maioria dos professores não tem formação em magistério, sendo, por isso, necessária a formação inicial e continuada, desempenhada com base em currículo diferenciado, a ser elaborado devendo contemplar, por exemplo, capacitação para o ensino bilíngue e para produzir material didático²⁸³.

No cumprimento de tal objetivo, os Conselhos Estaduais de Educação têm função precípua, já que lhes cabe autorizar, reconhecer e regularizar os cursos de

²⁷⁸ Cf. parte I “introdução” do parecer, p. 7.

²⁷⁹ Cf. parte II Parte “Fundamentação, conceituação”, p. 10.

²⁸⁰ Cf. parte II Parte “Fundamentação, conceituação”, p. 10.

²⁸¹ Cf. parte II Parte “Fundamentação, conceituação”, p. 11.

²⁸² Cf. parte II, item 3 “A formação do professor indígena” do Parecer nº 14/1999 do CNE.

²⁸³ “[É] imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” Cf. parte II, item 3 “A formação do professor indígena” e item 4 “O currículo e a sua flexibilização” do Parecer nº 14/1999 do CNE.

formação dos professores indígenas, “de forma a atender todas as peculiaridades envolvidas neste tipo de trabalho”²⁸⁴.

Ainda no tocante aos professores indígenas, o Parecer enfatiza a necessidade de se instituir e regulamentar a carreira do magistério indígena nas secretarias estaduais de educação, realizando-se, inclusive, concurso público como forma de ingresso. Não se olvida, porém, que, enquanto esteja acontecendo a formação escolar dos docentes, possível será a excepcional admissão por contrato temporário²⁸⁵.

Quanto à estrutura e funcionamento das escolas indígenas, à União e aos seus órgãos executivos e normativos cabem definir as políticas e ações, conforme dispõe o artigo 22 da Constituição Federal. Mas a execução é atribuição, em regra²⁸⁶, aos sistemas estaduais de educação²⁸⁷. Destarte, a participação da União, dos Estados e, em alguns casos, dos Municípios²⁸⁸, na implementação da educação escolar indígena é imprescindível, seja no estabelecimento ou cumprimento das normas²⁸⁹.

²⁸⁴ Cf. parte II, item 3 “A formação do professor indígena” do Parecer nº 14/1999 do CNE.

²⁸⁵ “Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e lingüísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade”. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2012.

²⁸⁶ Pode haver execução pelo sistema de ensino municipal.

²⁸⁷ “Mesmo sendo a dependência última do Ministério da Educação, define-se que a ação imediata é dos Sistemas Estaduais de Educação, cabendo a eles a criação da categoria Escola Indígena, sob a responsabilidade direta destes, e, quando em condições propícias, também dos Sistemas Municipais de Educação dos respectivos estados”. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2012.

²⁸⁸ Quando atuam em regime de colaboração com o sistema de ensino estadual.

²⁸⁹ “Diante da dinâmica dos fatos e da abertura das leis, é imprescindível a participação efetiva dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios no estabelecimento e no cumprimento de normas, com a adoção de diretrizes que visem à implementação de uma nova concepção de Educação Escolar Indígena por todo o país”. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2012.

Na repartição de competências, cabe à União legislar privativamente sobre educação escolar indígena; definir diretrizes e políticas nacionais; apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas; redefinir programas, adaptando-os às peculiaridades indígenas; acompanhar e avaliar a formação de professores.²⁹⁰

Aos Estados, por sua vez, cabe executar as políticas de educação escolar indigenista; criar a categoria de “escola indígena” e de “professor indígena”; “criar um programa específico para a educação escolar indígena, com previsão de dotação orçamentária e financeira”²⁹¹; promover a formação inicial e continuada dos professores indígenas; estabelecer convênios com Municípios para participarem da execução das mencionadas políticas.²⁹²

Segundo o parecer, tem-se buscado reverter, por meio da educação escolar indígena, o processo de negação das diferenças étnicas e da própria destituição territorial e “despopulação” dos povos indígenas. Almeja-se “garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e poder defender seus direitos perante a sociedade nacional, na condição de cidadãos brasileiros”²⁹³.

2.4.10 Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional da Educação

A Resolução nº 3 do Conselho Nacional da Educação (CNE)²⁹⁴ fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e para isso estabelece, como elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento, “a localização em terras habitadas por comunidades indígenas [...]”, “a exclusividade de atendimento a comunidades indígenas”, “o ensino ministrado nas línguas maternas [...]” e a “organização escolar própria”²⁹⁵.

²⁹⁰ Cf. parte IV “Ações concretas visando à implementação da educação escolar indígena”, p. 20 do Parecer nº 14/1999 do CNE

²⁹¹ Ressalte-se que, logo após, no próprio Parecer, consta que “a dotação orçamentária que garanta os recursos financeiros geradores para a educação escolar indígena, compete tanto à União, quanto aos Estados e aos Municípios, neste último caso, quando couber”. . parte IV “Ações concretas visando à implementação da educação escolar indígena”, p. 21 do Parecer nº 14/1999 do CNE.

²⁹² Cf. parte IV “Ações concretas visando à implementação da educação escolar indígena”, p. 20-21 do Parecer nº 14/1999 do CNE.

²⁹³ Cf. parte V “Conclusão”, p. 23 do Parecer nº 14/1999 do CNE.

²⁹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 04.12.12.

²⁹⁵ Cf. artigo 2º, I a IV, da Resolução nº 3/1999 do CNE

Também estabelece que as escolas terão projetos pedagógicos próprios formulados de acordo com as Diretrizes Circulares Nacionais sobre a educação básica e as características de cada comunidade indígena – especificidade étnicocultural de cada povo, em especial a língua. Importante mencionar que, embora a Resolução explicita a participação dos povos indígenas na formulação dos projetos, não especifica como se dará²⁹⁶.

De forma similar ao Parecer 14/1999, a Resolução nº 03/1999 trata da formação de professores para o ensino em escolas indígenas²⁹⁷ e das competências de cada ente federativo²⁹⁸.

No tocante aos recursos para o financiamento das escolas indígenas, são os mesmos destinados à educação básica geral²⁹⁹.

2.4.11 Lei nº 10.172/2001 e o Plano Nacional de Educação

A Lei nº 10.172/2001³⁰⁰ estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁰¹ que se refere à educação indígena³⁰², fazendo-lhe um diagnóstico e traçando-lhe diretrizes, objetivos e metas.

²⁹⁶ Cf. artigo 3º a 5º da Resolução nº 3/1999 do CNE.

²⁹⁷ Fica estabelecido que será específica e dar-se-á nas instituições formadoras para o magistério. Já prevendo um período de carência de profissionais com a formação necessária, a Resolução permite a atuação dos professores indígenas concomitantemente com a sua formação e até mesmo escolarização. Além disso, estabeleceu-se que “[a] atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. Cf. artigos 6º, 7º e 8º da Resolução nº 3/1999 do CNE.

²⁹⁸ À União compete i. legislar exclusivamente sobre a educação escolar indígena, definido suas diretrizes e política nacional; ii. apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino e a formação de professores indígenas, acompanhando e avaliando as ações voltadas a esta formação; iii. elaborar e publicar material didático específico e diferenciado para as escolas indígenas. Aos Estados compete i. executar os programas relacionados à educação indígena, diretamente ou em colaboração com os Municípios; ii. regulamentar administrativamente as escolas indígenas, aparelhando-as para funcionamento e integrando-as ao sistema de ensino estadual; iii. regulamentar o magistério indígena, realizando concurso público específico e promovendo a formação inicial e continuada de professores indígenas; iv. elaborar e publicar material didático específico e diferenciado para as escolas indígenas, assim como a União, sendo, portanto, uma competência comum. Aos Conselhos Estaduais de Educação competirão regulamentar e autorizar a criação e funcionamento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas. Por fim, a atuação dos Municípios dar-se-á em regime de colaboração com os respectivos Estados e desde que tenham condições técnicas e financeiras adequadas e anuência das comunidades indígenas interessadas. Cf. artigo 10, inciso I, II e III da Resolução nº 3/1999 do CNE.

²⁹⁹ Cf. artigo 11 da Resolução nº 3/1999 do CNE.

³⁰⁰ BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 20 nov.2012.

No diagnóstico³⁰³ histórico da educação ofertada aos indígenas no Brasil, relembra-se a catequização, civilização e integração forçada à sociedade nacional, negando a existência da diferença. Só recentemente a escola passou a ser vista como um meio para assegurar o acesso aos conhecimentos gerais sem negar a identidade cultural indígena.

Um aspecto mencionado pelo Plano Nacional de Educação, assim como no Parecer nº 14/1999 do CNE, é que a educação indígena no Brasil não segue um padrão único; pelo contrário, é “regionalmente desigual”, carecendo da ação governamental para que haja “universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas”.³⁰⁴

Uma crítica que se faz ao PNE é de que não há cristalina repartição de competência entre os entes federativos, o que é utilizado como justificativa para a não efetivação de uma política nacional de educação intercultural bilíngue às comunidades indígenas.

Quanto às diretrizes³⁰⁵, o PNE faz um panorama da educação indígena: é responsabilidade do MEC a coordenação das ações, sendo atribuição dos Estados e Municípios a execução; é preferível que os professores sejam índios para que sejam respeitadas as peculiaridades culturais dos diferentes grupos, sendo possível a atuação deles em concomitância com a sua escolarização e formação; é importante “a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos”³⁰⁶.

A proposta de uma educação indígena diferenciada exige, portanto, a adoção de novas concepções e práticas para que, ao mesmo tempo em que as escolas indígenas sejam inseridas no sistema oficial, sejam respeitadas as suas particularidades.

³⁰¹ Ressalte-se que o Plano Nacional de Educação foi estabelecido pelo prazo de 10 anos. Mas, por ter sido o Plano vigente entre 2001 e 2011, faz-se necessário analisá-lo dada a sua importância para a educação escolar indígena.

³⁰² Item 9 do Plano Nacional de Educação.

³⁰³ Constante no item 9.1 do PNE, intitulado de “Diagnóstico”.

³⁰⁴ Cf. item 9.1 do PNE, intitulado de “Diagnóstico”.

³⁰⁵ Constante no item 9.2 intitulado “Diretrizes” do PNE.

³⁰⁶ Constante no item 9.2 intitulado “Diretrizes” do PNE.

Por fim, são traçados objetivos e metas para a educação indígena, entre eles, a universalização das diretrizes e dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação; a universalização, em 10 anos, da oferta de programas educacionais das quatro primeiras séries do ensino fundamental à população indígena, respeitando suas diferenças; o reconhecimento oficial e a regularização legal dos estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas, no prazo de 2 anos; a autonomia das escolas indígenas com relação aos projetos pedagógicos e aos recursos financeiros; a colaboração entre a União e os Estados, por meio de um programa nacional, para que as escolas sejam equipadas com material didático, biblioteca e outros materiais de apoio, no prazo de cinco anos; a adaptação de programas do Ministério da Educação, como transporte e merenda escolar, à realidade indígena; a produção de materiais pedagógicos específicos pelo MEC e pelos órgãos estaduais de educação; a instituição e regulamentação da categoria de professores indígenas, com o desenvolvimento de programas para a formação em nível superior; a criação de setores responsáveis pela educação indígena nas secretarias estaduais de educação.³⁰⁷

2.4.12 Decreto nº 6.861/2009

Último instrumento normativo a ser mencionado é o Decreto 6.861³⁰⁸ de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais.

De início, são estabelecidos os objetivos da educação escolar indígena, entre eles a “valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”; o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena”; a “formulação de programas de formação de pessoal especializado[...]”; o “desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas

³⁰⁷ Cf. item 9.3 do PNE, intitulado de “Objetivos e Metas”.

³⁰⁸ BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

comunidades” e a “elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado”³⁰⁹.

As escolas indígenas são reconhecidas com a “condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas” que adotam o ensino bilíngue ou multilíngue e respeitam as especificidades de cada comunidade.³¹⁰

De acordo com o Decreto, apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de ações relativas à educação escolar indígena - como construção de escolas, formação de professores, produção de material didático e alimentação escolar - será prestado pela União³¹¹.

Um dado importante trazido pelo Decreto é que “a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação” com a oitiva dos envolvidos, entre eles, as comunidades indígenas, os entes federativos e Fundação Nacional do Índio – FUNAI³¹².

Tais territórios etnoeducacionais compreendem as terras ocupadas por povos indígenas³¹³ e contêm planos de ação para a educação indigenista³¹⁴, que deverão conter a abrangência do território etnoeducacional, a descrição da população e dos aspectos culturais e linguísticos, o “planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais” e a repartição de atribuições para concretização da educação escolar indígena entre os partícipes³¹⁵.

³⁰⁹ Cf. artigo 2º, I a VI, do Decreto nº 6.861/2009.

³¹⁰ Cf. artigo 3º do Decreto nº 6.861/2009.

³¹¹ “A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I construção de escolas; II formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; III produção de material didático; IV ensino médio integrado à formação profissional; e V alimentação escolar indígena”. Decreto nº 6.861/2009, artigo 5º.

³¹² Cf. artigo 6º do Decreto nº 6.861/2009.

³¹³ “Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados”. Decreto nº 6.861/2009, artigo 6º, parágrafo único.

³¹⁴ Tais planos são elaborados por uma comissão formada por representantes do Ministério da Educação, da FUNAI e de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional. Cf. artigo 7º do Decreto nº 6.861/2009.

³¹⁵ Cf. artigo 8º do Decreto nº 6.861/2009.

O decreto também traz os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena³¹⁶, além de se reportar à formação de professores indígenas que deve ocorrer em instituições formadoras de professores e ser “orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena”.³¹⁷

Com relação aos conteúdos dos materiais didáticos, estabelece que devem estar “relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral”, devendo ser publicados “em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas”.³¹⁸

Outro aspecto peculiar mencionado diz respeito à alimentação escolar destinada às escolas indígenas, a qual deve “respeitar os hábitos alimentares das comunidades”, de forma a preservar a cultura e a preferência alimentar local³¹⁹.

2.5 Considerações Finais

A par das informações trazidas nos tópicos anteriores, percebe-se que o direito à educação escolar indígena encontra respaldo em diversos diplomas internacionais e nacionais, o que se mostra importante para a sua garantia. Mas, como “uma coisa é proclamar esse direito, [e] outra é desfrutá-lo efetivamente”³²⁰, não basta analisar a normatividade existente; avaliar a sua efetividade³²¹ faz-se também imprescindível.

Em matéria de educação indígena, pode-se dizer que há normatização necessária, em especial no âmbito infraconstitucional, para garantir a efetivação desse direito, embora haja carência em alguns aspectos específicos, como, por exemplo, no tocante à regulamentação da cooperação entre os entes federativos, à dotação de recursos específicos para a educação indígena e outros. São

³¹⁶ Assim como o fez a Resolução nº 03/1999 do CNE – vide item 2.4.10.

³¹⁷ Cf. artigo 9º do Decreto nº 6.861/2009.

³¹⁸ Cf. artigo 10 do Decreto nº 6.861/2009.

³¹⁹ Cf. artigo 12 do Decreto nº 6.861/2009.

³²⁰ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 29.

³²¹ A efetividade dos direitos fundamentais “depende da vontade política dos governantes em romper com os velhos paradigmas que aprofundam a desigualdade social e negam a dignidade humana”. (SARMENTO, George. Pontes de Miranda e a teoria dos direitos fundamentais. **Revista do Mestrado em Direito, Maceió**, v.1, n.1, dez. 2005, p. 54).

indispensáveis, para a efetividade do referido direito, políticas públicas que façam cumprir a Carta Federal e as legislações brasileiras.

Um questionamento relevante é sobre a compatibilidade entre a educação indígena e a escolarização: “será possível à escola o respeito real às formas de transmissão do conhecimento próprias à socialização indígena, tal como garantido expressamente nas leis?”³²² Trata-se de uma discussão, ao mesmo tempo, de efetividade e de descontentamento com as funções tradicionais da escola nos moldes descritos por Bourdieu, como visto no início deste capítulo.

Segundo Maria Oliveira, membro do povo indígena *Pankararu*, “como trabalhar os diferentes saberes – o cultural e o institucionalizado – dentro do contexto escolar, tem sido ainda ponto de reflexão para os professores índios e a própria comunidade”.³²³

No próximo capítulo, será avaliada a efetividade das normas a partir da análise do modelo de educação escolar ofertado aos índios do Município de Joaquim Gomes, em Alagoas, comparando-o com as experiências das escolas indígenas do Rio Negro, no Estado do Amazonas.

³²² SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: _____; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p. 58.

³²³ OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva. **Índios do Nordeste**: temas e problemas 4. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 20.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA: ESTUDO COMPARADO DE JOAQUIM GOMES/AL COM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM

A partir da normatividade existente, alicerçada na Constituição Federal de 1988, os direitos indígenas, entre eles o de uma educação escolar diferenciada, passam a ser consagrados. É com base nos instrumentos normativos existentes, analisados no capítulo anterior, que serão avaliadas as características necessárias para a configuração de uma educação escolar indígena dita diferenciada.

No entanto, como não basta haver aparato jurídico genérico e principiológico, serão analisadas as políticas desenvolvidas pelo Estado de Alagoas na efetivação do referido direito, com enfoque para as escolas indígenas do Município de Joaquim Gomes/Al.

Por fim, seguirá uma análise comparativa com o município amazonense de São Gabriel da Cachoeira, a partir da avaliação dos projetos por ele desenvolvidos na concretização de políticas específicas e diferenciadas de educação escolar indígena.

3.1 Nuances de uma educação escolar indígena diferenciada

Questionamentos, dúvidas e incertezas pairam quanto ao rumo da chamada educação escolar indígena. É possível compatibilizar a educação escolar tradicional - com todas as suas ideologias de dominação e homogeneização - com as especificidades próprias de cada povo indígena, de forma a transformá-la em instrumento de ação a seu favor?

Indagação similar é feita por Aracy Silva:

Se o direito a uma escola a favor dos índios, e não contra eles, foi e é reivindicado de movimentos sociais indígenas, como assegurar que as políticas públicas, de massa, uniformizadoras por definição, não imponham, localmente, um novo modelo-padrão de 'escola indígena diferenciada', simplificado e ineficaz?³²⁴

³²⁴ SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos "Xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: _____; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p. 58.

Ao falar de educação escolar indígena, algumas características que lhes são próprias necessitam ser aferidas para que seja denominada diferenciada. O questionamento central é saber o que possibilita adjetivar a educação escolar de indígena.

A par das normas existentes, analisadas no capítulo anterior, abstraem-se algumas características que, uma vez concretizadas, tornam possível a definição de uma escola como sendo escola indígena diferenciada, quais sejam: *i.* respeito às línguas indígenas; *ii.* projetos pedagógicos específicos; *iii.* professores indígenas; *iv.* material didático particularizado; *v.* participação indígena na tomada de decisões.

No tocante às línguas, no ano de 1500, estima-se que eram faladas 1.300 línguas no território do Brasil, enquanto que atualmente são cerca de 180. Ainda assim, considerando o critério de línguas indígenas faladas, o Brasil é considerado o de maior diversidade da América do Sul.³²⁵

Para preservar a diversidade linguística ainda existente no Brasil, já que importante para a proteção da própria cultura indígena, a “interculturalidade, o respeito à especificidade de cada povo, a diferenciação de cada escola dentro dos padrões das comunidades e a adoção do bilinguismo ou multilinguismo, são os pontos de partida deste novo modelo de escola”.³²⁶

Prioriza-se, assim, a adoção do bilinguismo ou multilinguismo visando à preservação e/ou resgate das línguas indígenas, o que fora expressamente consolidado na Convenção 169 da OIT³²⁷ e na Constituição Federal de 1988³²⁸.

Os projetos pedagógicos das escolas indígenas diferenciadas devem ser elaborados com base na realidade sócio-histórica de cada povo indígena para atender às suas necessidades, conferindo-lhes “autonomia na gestão administrativa,

³²⁵ De acordo com o linguista Aryon Dall’Ígna Rodrigues. *Apud* KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual.** Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010, p. 50.

³²⁶ Brasileiros de Raiz. **Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing.** Ano I, nº 4, outubro/novembro 2011, Brasília/DF, p. 22

³²⁷ Vide capítulo II, item 2.4.1 “Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)”.

³²⁸ Vide capítulo II, item 2.4.5 “Constituição Federal de 1988”.

política e pedagógica”.³²⁹ Nesses moldes, possibilitará aos indígenas a “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições, ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos”³³⁰.

Outro aspecto que merece menção é o professor que, por ser o agente responsável pela concretização dos projetos escolares, exerce papel fundamental. Prima-se, sendo esta uma reivindicação dos povos indígenas³³¹, que o professor seja indígena e membro do próprio povo em que irá lecionar, a fim de que, tendo a vivência da sua comunidade, possa transmitir conhecimentos que são próprios da realidade cultural de cada povo.

Ademais, há a necessidade da regulamentação da categoria de professores indígenas e a capacitação deles por meio da formação em magistério superior, como enfatizado no Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE)³³² e na Lei nº 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação³³³.

No que tange ao material didático, é imprescindível que seja diferenciado de forma a contemplar a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros, com suas histórias e tradições peculiares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – faz menção expressa ao desenvolvimento de material didático específico e diferenciado, cabendo à União dar apoio técnico-financeiro para tanto³³⁴.

Por fim, quanto à participação dos povos indígenas na definição das prioridades e formulação de projetos escolares – ou seja, políticas públicas no

³²⁹ GERSEM, Luciano dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Coleção Educação para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 159.

³³⁰ *Idem*.

³³¹ Nesse sentido, FERREIRA: “os povos indígenas reivindicam que os professores sejam também indígenas para encaminhar seu projeto educacional escolar, como tentativa de articular as necessidades que a atual sociedade escolarizada com o mundo atual, globalizado, sem perder de vista suas origens, suas tradições, suas culturas, mas também se dando conta das modificações velocíssimas que acontecem em todas as sociedades contemporâneas”. F., Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. 2009. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009, p. 107.

³³² Cf. Parte II, item 5 do Parecer.

³³³ Sobre a Lei, vide capítulo II, item 2.4.11.

³³⁴ Cf. artigo 79 da Lei 9.394/1996. Vide Capítulo II, item 2.4.8.

campo da educação escolar indígena – é inegável a sua importância, pois são os principais interessados, visto que os projetos serão oferecidos a eles.

A necessidade da participação foi reconhecida na Convenção 169 da OIT, bem como na Lei nº 9.394/1996 e na Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional da Educação (CNE), como já visto no capítulo II.

Na primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada pelo MEC em parceria com a FUNAI, em novembro de 2009, na cidade de Luiziana, em Goiás, foi enfatizada “a necessidade de ampliação do controle social comunitário, a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena, de modo que os novos modelos de gestão garantam e ampliem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas”³³⁵.

Só assim, com todas essas nuances concretizadas, a escola servirá como um “espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades”³³⁶, possibilitando aos indígenas inserirem-se nas estruturas de poder, ao invés de ficarem marginalizados, resistirem e lutarem por seus direitos contra a discriminação e a falta de respeito.

3.2 Pesquisa de campo e estudo comparativo entre os municípios de Joaquim Gomes/AL e de São Gabriel da Cachoeira/AM

Para a análise da efetividade das normas existentes sobre matéria de educação escolar indígena e da aplicação da teoria bourdieusiana sobre o sistema escolar, foi adotado o método de procedimento comparativo, a partir da análise comparativa entre o Estado de Alagoas (em especial do Município de Joaquim Gomes) e o Estado do Amazonas (em especial do Município de São Gabriel da Cachoeira).

Quanto às técnicas de pesquisa, foram utilizadas as seguintes: levantamento de dados por meio de pesquisa documental, bibliográfica e dos locais visitados -

³³⁵ RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 104.

³³⁶ GERSEM, Luciano dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 136.

Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, Fundação Nacional do Índio e Escolas indígenas do Município alagoano de Joaquim Gomes.

A pesquisa de campo foi realizada nos seguintes locais:

- Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas – SED, localizada na Rua Barão de Alagoas, 141, Centro, Maceió/Al, CEP: 57020-210.
- Fundação Nacional do Índio – FUNAI, localizada na Rua da Praia, nº 56, Centro, Maceió/Al, CEP: 57020-680.
- Escolas Indígenas do Município de Joaquim Gomes, localizadas na área indígena *Wassu*.

Foram entrevistados professores indígenas das escolas de Joaquim Gomes e representantes das instituições – Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEE/AL). Quando da realização da pesquisa, foram obtidos os termos de consentimento livre e esclarecido, de forma individual, com cada entrevistado.

As informações relativas à escolarização indígena de São Gabriel da Cachoeira/AM foram obtidas a partir de visitas à sede do Instituto Socioambiental (ISA), localizada na Av. Higienópolis, 901, Higienópolis, São Paulo/SP, 01238-0001, realizadas nos dias 17 e 18/09/2012. Trata-se de associação sem fins lucrativos, criada em 22 de abril de 1994 que “incorporou o patrimônio material e imaterial de 15 anos de experiência do Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (PIB/CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) de Brasília”³³⁷.

A pesquisa sobre o município de São Gabriel da Cachoeira deu-se a partir do acervo existente no ISA, onde foi possível o acesso ao teor completo do Programa da Administração Municipal para as Escolas Indígenas, intitulado “Construindo uma Educação Escolar Indígena” da Secretaria Municipal de Educação de 1997 a 2000; do Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público de São Gabriel da Cachoeira;

³³⁷ Cf. Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/inst/index.shtml>>. Acesso em: 03.09.12.

da Lei nº 87 de 24 de maio de 1999 que trata do Sistema Municipal de Ensino; de livros e documentos sobre educação escolar indígena no Amazonas.

A partir da escolha de realizar a pesquisa no Estado de Alagoas, surgiu a necessidade de definir um Município para concentrá-la, visto a impossibilidade³³⁸ de estender a pesquisa para todos os oito Municípios alagoanos onde há escolas indígenas.

Para a escolha, foi levado em consideração que, entre as dezessete escolas indígenas existentes em Alagoas, é em Joaquim Gomes e em Palmeira dos Índios que se concentra o maior número delas – sendo 6 em Palmeira dos Índios e 4 em Joaquim Gomes³³⁹. Assim, os dois motivos pelos quais se optou por realizar a pesquisa nas escolas de Joaquim Gomes são: primeiro por ser o segundo município onde se concentra o maior número de escolas indígenas e segundo pelo fato de o povo indígena *Xucuru-Kariri* de Palmeira dos Índios se encontrar em “processo de retomada”³⁴⁰, o que dificulta a visita ao local, já que se encontra em situação de conflito.

Quanto à análise comparativa com o município amazonense de São Gabriel da Cachoeira, a escolha se deu pelo fato de ter sido o pioneiro na concretização de políticas específicas e diferenciadas de educação indígena e por ser o município brasileiro com maior população indígena³⁴¹. Foram utilizados os seguintes critérios

³³⁸ Pelo tempo disponível para realização da pesquisa.

³³⁹ Nos demais municípios, há: 2 escolas indígenas em Pariconha; 1 em Inhapi; 1 em Feira Granda; 1 em Traipu; 1 em São Sebastião e 1 em Porto Real do Colégio.

³⁴⁰ Conforme informações prestadas por Gecinaldo, membro *Xucuru-Kariri* e professor indígena. O conflito entre os *Xucuru-Kariri* e fazendeiros também tem sido noticiado: “Na luta pelo acesso à terra e com objetivo de acelerar o processo de regularização, os *Xucuru-Kariri* têm realizado retomadas. Em outubro de 2011, o movimento ocorreu em uma área de 184 hectares. A retomada do território era alvo de disputa judicial com latifundiários invasores, embora fosse uma área que estava dentro do processo de demarcação. Por conta do conflito, os fazendeiros invasores pediram reintegração de posse, não autorizada pela Justiça. [...]Parte do território reivindicado pelos indígenas segue nas mãos de não-indígenas: a lentidão da demarcação física pela Fundação Nacional do Índio (Funai) impede a homologação pela presidente Dilma Rousseff e o avanço do processo de demarcação da terra, caso da extrusão de fazendeiros e posseiros. Dessa forma, os invasores seguem no território e conforme afirmam as lideranças *Xucuru-Kariri* não há alternativa fora os movimentos de retomadas. ‘Um dos motivos para fazermos a retomada é porque o prazo que a Funai deu para fazer a demarcação física terminou no dia 20 de novembro (e não foi cumprido)’, critica Carlos *Xucuru-Kariri*”. (LUIZY, Luana. Informe n. 1045: povo *Xucuru-Kariri* faz nova retomada e recebe ameaça. **Boletim o Mundo**, 20 dez. 2012. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=6672>>. Acesso em: 21 dez. 20 2012).

³⁴¹ De acordo com dados do IBGE de 2010, há 29017 índios em São Gabriel da Cachoeira. (Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012,

para a comparação: diferenças étnicas entre os povos indígenas envolvidos; análise do contexto social em que se inserem os índios; grau da violência simbólica exercida pelo Estado; participação dos indígenas na tomada de decisões.

Considerando que os municípios objeto de comparação – Joaquim Gomes e São Gabriel da Cachoeira - pertencem a Estados distintos – Alagoas e Amazonas -, serão mencionados, de início, dados relativos a estes para, logo em seguida, adentrar na análise pormenorizada dos municípios.

3.3 Educação Escolar Indígena no Brasil, com enfoque nos Estados de Alagoas e do Amazonas

No Brasil, estima-se que há, de acordo com o censo de 2010 do IBGE, 817.963 índios, o que representa 0,44% da população brasileira³⁴². “Eles estão distribuídos entre 688 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. Há também 82 referências de grupos indígenas não-contatados, das quais 32 foram confirmadas”.³⁴³ Quanto ao número de povos indígenas no Brasil, são 235³⁴⁴.

Tabela 1 – População autodeclarada indígena em relação à população do Brasil nos Censos de 1991, 2000 e 2010.

BRASIL			
	1991	2000	2010
Nº Absoluto	306.245	734.131	817.963
Proporção	0,2	0,43	0,44

Fonte: IBGE Censo 2010³⁴⁵

Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012). “O conjunto dos 10 municípios com maior população indígena reúne 126,6 mil indígenas, correspondendo a 15,5% do total de indígenas do País, e metade possui população superior a 10 mil indígenas. Os cinco municípios mais populosos desse conjunto são os seguintes: São Gabriel da Cachoeira (Amazonas); São Paulo de Olivença (Amazonas); Tabatinga (Amazonas); São Paulo (São Paulo); e Santa Isabel do Rio Negro (Amazonas)”. (*Idem*, p. 15).

³⁴² Cf. AZEVEDO, Marta Maria. O censo 2010 e os povos indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 47.

³⁴³ Cf. Povos Indígenas. **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 10.09.2012.

³⁴⁴ De acordo com o Banco de Dados do Programa Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental, de 2011. Cf. RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 9-16.

³⁴⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

Tabela 2 – População autodeclarada indígena por região nos Censos de 2000 e 2010.

Região e Unidade da Federação	População autodeclarada indígena	
	2000	2010
Total (Brasil)	734.127	817.963
Norte	213.443	305.873
Amazonas	113.391	168.680
Nordeste	170.389	208.691
Alagoas	9.074	14.509
Sudeste	161.189	97.960
Centro Oeste	104.360	130.494
Sul	84.747	74.945

Fonte: IBGE Censo 2010³⁴⁶

A partir dos dados constantes nas tabelas anteriores, verifica-se, a partir da década de noventa, o contínuo aumento do número de índios no Brasil, o que dá a falsa impressão de que as ações estatais estão sendo utilizadas para favorecê-los. Segundo dados do Relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil”³⁴⁷ do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), foram registrados, em 2011, 51 assassinatos de indígenas. De 2003 a 2011 foram mais de 500 indígenas assassinados³⁴⁸.

Também foram registrados casos de ameaça de morte: 11 casos em 2011, 9 a mais que em 2009. “Em Alagoas, um indígena do povo Kalankó foi chamado por fazendeiros que o ameaçaram de morte dizendo que ‘para resolver o problema,

³⁴⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012, Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012. Ressalte-se que a metodologia adotada pelo IBGE para realização do censo e, conseqüentemente, a divulgação do número da população indígena, baseou-se em questionário com perguntas a respeito da raça/cor de pele (branca, parda, preta, amarela ou indígena) de cada entrevistado. Acerca da metodologia, “três recomendações importantes foram então acordadas: a) a pergunta sobre raça/cor de pele [...]; b) além da autoidentificação como indígena na pergunta raça/cor de pele, dever-se-ia perguntar povo/etnia de pertencimento; c) as terras indígenas deveriam coincidir com o perímetro dos setores censitários”. AZEVEDO, Marta Maria. O censo 2010 e os povos indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 45.

³⁴⁷ Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados 2011. CIMI. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/CNBB/Relat.pdf>>. Acesso em: 04.12.12.

³⁴⁸ *Idem*, p. 65.

bastava matar as lideranças”³⁴⁹ Foram registrados, ainda, casos de racismo e discriminação étnico culturais: 20 casos em 2011.³⁵⁰ Os dados mais assustadores foram com relação ao número de suicídios: em 2011 foram registrados 26 suicídios, sendo a maioria com membros do povo Guarani-Kaiowá, de Mato Grosso do Sul, onde foram registrados 555 homicídios entre 2000 e 2011.³⁵¹

Apesar do aumento quantitativo do número de indígenas, tudo indica que o objetivo é deixá-los à margem da dita “sociedade civilizada”, dominados pela estrutura do campo estatal. São as ações e omissões³⁵² estatais que dão ensejo a esta “dimensão constantemente trágica da situação dos povos indígenas”³⁵³.

No que tange ao quantitativo relacionado às escolas indígenas no Brasil, havia, em 1999, 1.392 escolas indígenas, 93.037 alunos e 3.998 professores, sendo 76,5% de origem indígena³⁵⁴. Já em 2005, ampliou-se o quantitativo, passando para 2.324 o número de escolas indígenas, para 164.000 o número de alunos e para 9.110 o de professores, sendo 88% destes de origem indígena³⁵⁵. O aumento decorre da luta e “articulação dos povos indígenas visando cobrar e exigir cada vez mais mudanças na organização e na administração das escolas”³⁵⁶.

³⁴⁹ *Idem*, p. 80.

³⁵⁰ *Idem*, p. 88.

³⁵¹ *Idem*, p. 97.

³⁵² No Relatório do CIMI são elencados, no Capítulo III intitulado de “Violências provocadas por omissão do poder público”, diversos exemplos de omissão: Desassistência na área de saúde, Morte por desassistência à saúde, Mortalidade infantil, Disseminação de bebida alcoólica e outras drogas, Desassistência na área de educação escolar indígena, Desassistência geral. Cf. Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados 2011. CIMI. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/CNBB/Relat.pdf>>. Acesso em: 04.12.12.

³⁵³ CAUBET, Christian Guy. **Os povos indígenas, seus territórios e as barragens**: exclusão territorial, exclusão cidadã e exclusão social: sem genocídio...com etnocídio? In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM SOCIOLOGIA E DIREITO, 2., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2012, p. 14, 2012.

³⁵⁴ Cf. Censo Escolar Indígena realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-indigena>>. Acesso em: 20.08.12.

³⁵⁵ Cf. Censo Escolar Indígena de 2005 do MEC. GERSEM, Luciano dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Coleção Educação para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 136-137.

³⁵⁶ GERSEM, Luciano dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Coleção Educação para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 157-158.

Com base no censo do IBGE de 2010³⁵⁷, há 2.368 escolas indígenas, 196.075 alunos indígenas no ensino fundamental e médio e 12.000 professores, dos quais 95% são indígenas.

Apesar das conquistas quantitativas relacionadas ao aumento do número de escolas indígenas e do número de alunos e professores, o aumento não veio acompanhado de avanços qualitativos. Entre os problemas enfrentados na gestão das políticas educacionais indígenas, é possível citar: inefetividade das normas; incapacidade das estruturas político-administrativas dos entes federativos – federal, estadual e municipal - em atuar em cooperação; insuficiência dos recursos financeiros³⁵⁸ e técnicos; ausência de controle social das políticas públicas³⁵⁹.

De acordo com o Relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil”³⁶⁰ do CIMI aumentaram os casos de desassistência na área de educação escolar indígena em 2011.

Foram registrados 37 casos. Em 2010, foram 16 os casos. Tivemos ocorrências nos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Rondônia, Roraima e São Paulo. O aumento destes casos indica que muitos problemas estruturais da educação indígena são enfrentados pelas comunidades. O maior número de casos, 14, foi registrado no estado do Pará. As principais reclamações das comunidades se devem à falta de educação diferenciada e de escolas. Em outros estados há reclamações devido à falta de infra-estrutura, de material escolar, atraso no pagamento a servidores e até falta de água.³⁶¹

Diante dos dados e objetivando avaliar a concretude das características diferenciadoras de uma educação escolar indígena, é que se analisará a escolarização dos povos indígenas em Alagoas, em particular as escolas indígenas localizadas no município alagoano de Joaquim Gomes, comparando-a, posteriormente, com a experiência da política educacional das escolas indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

³⁵⁷ Censo do IBGE de 2010. Cf. Brasileiros de Raiz. **Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing**. Ano I, nº 4, outubro/novembro 2011, Brasília/DF, p. 21.

³⁵⁸ Sobre os recursos, os dados mostram que “desde 2003, a preocupação com a educação escolar indígena se traduziu em aumentos consecutivos das verbas orçamentárias da União para a área. De 400 mil reais em 2003, para 4 milhões em 2004, 5 milhões em 2005 e 116 milhões em 2007”. Brasileiros de Raiz. **Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing**. Ano I, nº 4, outubro/novembro 2011, Brasília/DF, p. 21. Apesar do aumento de recursos destinados à área, ainda há carência.

³⁵⁹ Cf. Brasileiros de Raiz. **Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing**. Ano I, nº 4, outubro/novembro 2011, Brasília/DF, p. 24.

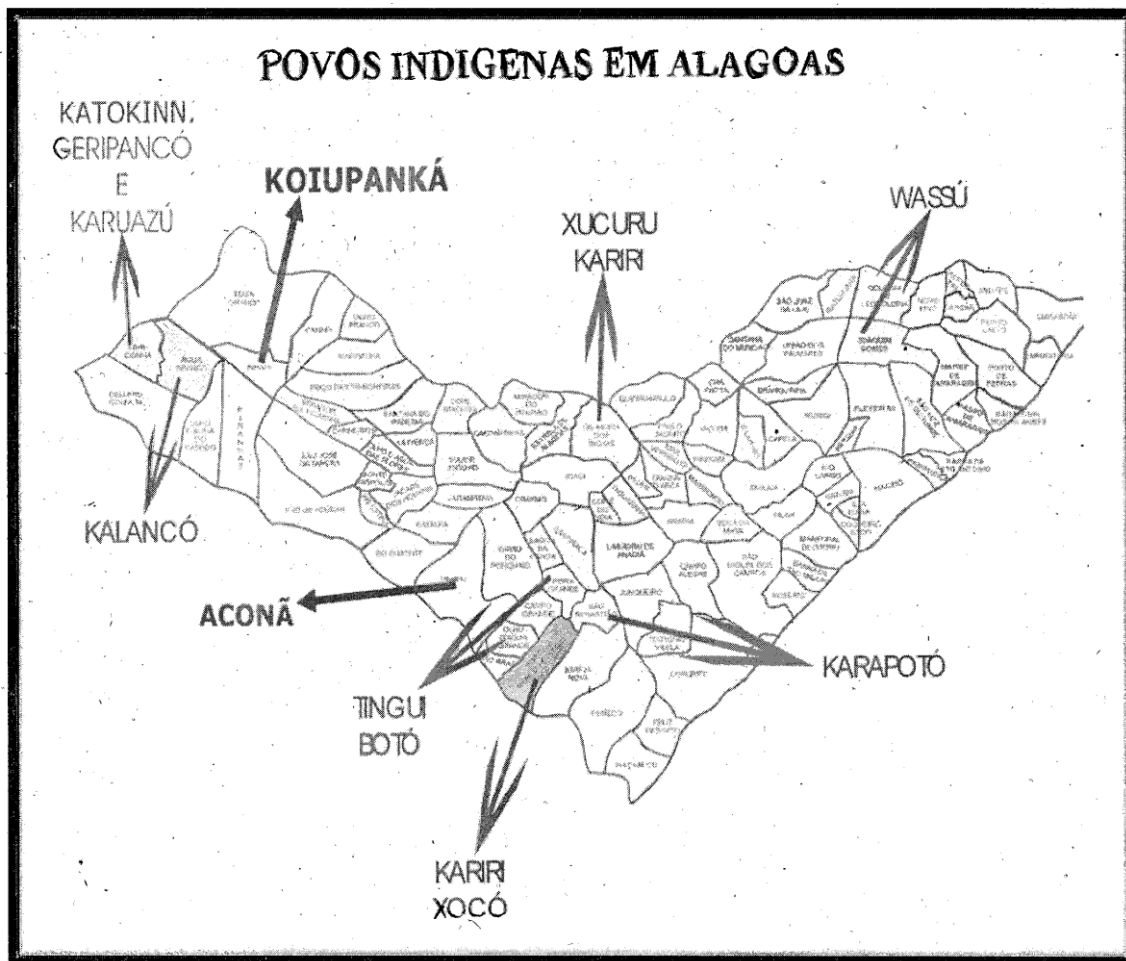
³⁶⁰ **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados 2011. CIMI. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/CNBB/Relat.pdf>>. Acesso em: 04.12.12.

³⁶¹ *Idem*, p. 118.

3.3.1 Povos indígenas e escolarização em Alagoas

No Estado de Alagoas, há onze povos indígenas, situados em nove municípios, quais sejam: *Jiripancó*, *Karuazu*, *Katokin* (todos três em Pariconha), *Kalancó* (em Água Branca), *Koiupanká* (em Inhapi), *Xucuru-Kariri* (em Palmeira dos Índios), *Tingui-Botó* (em Feira Grande), *Karapotó* (em São Sebastião), *Kariri-Xocó* (em Porto Real do Colégio), *Wassu-Cocal* (em Joaquim Gomes) e *Aconã* (em Traipu)³⁶².

Figura 1 – Povos Indígenas em Alagoas



Fonte: FUNAI/AL, 2011.

³⁶² Cf. dados da FUNAI, "Índios de Alagoas", disponível em <funaialagoas.blogspot.com/p/indios-de-alagoas.html>. Acesso em: 2.2.12.

A luta desses povos por uma educação diferenciada iniciou-se com o movimento nacional, desde a década de setenta.³⁶³ No entanto, “apenas em 2003 é que foram estadualizadas treze escolas indígenas ditas específicas e diferenciadas”³⁶⁴.

Atualmente há, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas³⁶⁵, 2.044 alunos indígenas, 116 professores e 17 escolas indígenas, localizadas em 8 municípios alagoanos: Pariconha, Inhapi, Palmeira dos Índios, Feira Grande, Traipu, São Sebastião, Porto Real do Colégio e Joaquim Gomes³⁶⁶. Apenas no Município de Água Branca, onde se encontra o povo indígena Kalancó, não há escola indígena.

Entre as 17 escolas indígenas existentes, em 8 municípios alagoanos, é em Joaquim Gomes e em Palmeira dos Índios que se concentra o maior número delas – sendo 6 em Palmeira dos Índios e 4 em Joaquim Gomes³⁶⁷.

Tabela 3 - Escolas Indígenas de Alagoas

Municípios de Alagoas	Escolas
Feira Grande	Escola Indígena Tingui Botó
Inhapi	Escola Indígena Ancelmo Bispo de Souza
Joaquim Gomes	Escola Indígena Estadual Manoel Honório da Silva
	Escola Indígena Estadual José Manoel de Souza
	Escola Indígena Estadual José Máximo de Oliveira
	Escola Indígena Estadual Professora Marlene Marques dos Santos
Palmeira dos Índios	Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna

³⁶³ Foi a partir de 1970 que os povos indígenas brasileiros começaram a reivindicar o seu reconhecimento étnico, passando a lutar pela reconquista de territórios e por uma educação diferenciada. Cf. FERREIRA, Gilberto Geraldo. Desafios e perspectivas de uma formação específica para professoras/es indígenas em Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: EDUFAL, 2009, p.93.

³⁶⁴ FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. 2009. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009, p. 111.

³⁶⁵ Cf. informações da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, dados de 2011. Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac – COEPE/CESMAC, protocolo nº 1330/2012, vide Anexo 1.

³⁶⁶ Cf. dados de 2012 da Secretaria Estadual de Educação.

³⁶⁷ Nos demais municípios, há: duas escolas indígenas em Pariconha; uma em Inhapi; uma em Feira Grande; uma em Traipu; uma em São Sebastião e uma em Porto Real do Colégio.

	Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva
	Escola Estadual Indígena Xukuru Kariri Yapi Leanawan
	Escola Estadual Indígena José Gomes Celestino
	Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino
	Escola Indígena Balbino Ferreira
Pariconha	Escola Indígena José Carapina
	Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva
Porto Real do Colégio	Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suira
São Sebastião	Escola Indígena Itapó
Traipu	Escola Indígena Aconã

Fonte: Alagoas. Secretaria Estadual de Educação, 2011.

No entanto, para que a diferença cultural seja preservada e para que a política pública de uma educação diferenciada efetive-se, não basta a existência de escolas voltadas ao ensino dos indígenas. Se assim ocorrer, a escola estará apenas cumprindo o seu papel de reprodução e legitimação da estrutura societária, nos moldes da cultura dominante, conforme análise da teoria bourdieusiana³⁶⁸.

Verificar, portanto, se os elementos diferenciadores estão presentes é imprescindível, caso contrário, será escola diferenciada apenas na nomenclatura. Com esse intuito, será avaliada, a seguir, a situação das escolas indígenas do povo *Wassu* de Alagoas.

3.3.2 Situação da educação escolar indígena do povo *Wassu* em Joaquim Gomes/AL

Na Terra Indígena *Wassu-Cocal*³⁶⁹, localizada nos municípios alagoanos de Joaquim Gomes, Colônia Leopoldina, Matriz de Camaragibe e Novo Lino, há 1.906 índios *Wassu*³⁷⁰. Sobre a sua origem “não há notícia certa [...]. A tradição é que esta

³⁶⁸ Vide item 2.2.3. sobre as “Funções de legitimação e reprodução da educação”.

³⁶⁹ Com 2.744 hectares de extensão. Homologada e Registrada no CRI e SPU. Decreto s/n de 19/04/2007, publicado em 20/04/2007. Re. CRI no município de Joaquim Gomes. Matr. 855, Liv. 2-G, fl. 65 em 05/07/88. Reg. SPU Certidão nº 42 em 08/06/88. Cf. RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil**: 2006-2010. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 499.

³⁷⁰ Cf. dados da FUNASA de 2010.

aldeia se formou com emigrados de Jacuípe e de Barreiros (província de Pernambuco) durante a guerra dos cabanos insurgidos nas matas de Jacuípe³⁷¹.

Os *Wassu* cultivam macaxeira, batata, banana, mandioca, feijão, milho que são utilizados para o sustento das famílias. Também vendem frutas tropicais, criam gado, trabalham para fazendeiros locais e desenvolvem a piscicultura³⁷².

Segundo *Wassu*, “junto com o contato, tem o ônus e o bônus. O bônus é estar pronto para a sociedade. O ônus é que junto com tecnologia e informações vêm as drogas, o álcool, a prostituição. E hoje nós temos na nossa comunidade alcoólatras e drogados”³⁷³. A realidade do povo *Wassu* é marcada pela pobreza e exclusão.³⁷⁴

Para José Mariátegui, não se pode analisar problemas atinentes aos indígenas a partir de questões isoladas (étnicas, educacionais ou administrativas)³⁷⁵. Na verdade, elas são interligadas e têm como “pano de fundo” questões socioeconômicas.

A partir da divergência de concepção entre a “cultura indígena” e a “cultura branca”, o Estado tende a reproduzir esta, legitimando as ações dominadoras baseadas nos supostos “desenvolvimento” e “progresso”, típicos de uma sociedade de economia liberal.

Por isso, o estudo da escolarização indígena não pode ignorar questões econômicas. Ressalte-se que indígenas³⁷⁶, já tendo incorporado o *habitus* do sistema escolar, veem o acesso à escola como uma possibilidade de melhoria de

³⁷¹ CARVALHO, Antônio Alves de Souza. Falla à Assembléia Legislativa das Alagoas, pelo Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho, na abertura da 1ª Sessão Ordinária da 14ª legislatura, em 15 de junho de 1862. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Os índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999, p. 49.

³⁷² Cf. Entrevista com professor(a) de escola indígena de Joaquim Gomes, membro do povo *Wassu*, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

³⁷³ *Idem*.

³⁷⁴ A pobreza e situação de exclusão não estão presentes apenas com os *Wassu*. José Nunes, *Kariri-Xocó*, ao falar de seu povo expõe: “a pobreza era dominante nessa rua. Muitos deixavam a escola. A professora reclamava do chefe do Posto Ademir mas não adiantava; ele dizia: ‘O que é que eu vou fazer?’ Os alunos muitos deles é quem ajudam os pais na agricultura; as meninas é também que auxiliam as mães a cuidar dos irmãos menores, lavam os pratos; outros vão para as lagoas buscar barro para a cerâmica da mãe. OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas**. Maceió: EDUFAL, 2000. (Índios do Nordeste: temas e problema, v 2), p. 291.

³⁷⁵ Ao falar da “*crítica econômico-social de la cuestión del índio*” ressalta que “esta crítica repudia y descalifica las diversas tesis que consideran la cuestión con uno u outro de los siguientes critérios unilaterales y exclusivos: administrativo, jurídico, étnico, moral, educacional, eclesiástico”. MARIÁTEGUI, José Carlos. El problema del índio. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (Org.). **Índios do nordeste: temas e problemas 3**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 28.

³⁷⁶ Cf. Entrevista com professores(as) de escolas indígenas de Joaquim Gomes, membros do povo *Wassu*, cujas identidades ficam preservadas, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos entrevistados e pela autora deste trabalho.

vida, o que reforça a teoria bourdieusiana de que a escola exerce as funções de legitimação e reprodução do modelo societário desigual, na medida em que oculta as razões para o sucesso escolar, exigindo prévio domínio de certas habilidades próprias de uma classe dominante³⁷⁷.

Há 4 escolas³⁷⁸ estaduais ditas indígenas e diferenciadas para atender ao referido povo indígena. São elas:

- Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, localizada na área indígena Wassu, com 280 alunos e 13 docentes;
- Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva, localizada em Pedrinhas, com 86 alunos e 4 docentes;
- Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada em Gereba, com 197 alunos e 11 docentes;
- Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, localizada em Gereba, com 92 alunos e 3 docentes.

No total, portanto, são 31 professores, tendo apenas 1 com formação com ensino superior completo; 4 com ensino fundamental e 26, com ensino médio.

Foto 1 – Terra Indígena Wassu-Cocal A



Fonte: Autora, 2013

Foto 2 – Terra Indígena Wassu-Cocal B



Fonte: Autora, 2013.

³⁷⁷ Vide item 2.2.3 “Funções de legitimação e reprodução da educação”, do Capítulo II.

³⁷⁸ Cf. informações da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, dados de 2011. Vide Anexo 1. Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac – COEPE/CESMAC, protocolo nº 1330/2012.

Foto 3 - Escola indígena de Joaquim Gomes A



Fonte: Autora, 2013

Foto 4 - Escola indígena de Joaquim Gomes B



Fonte: Autora, 2013

Foto 5 – Sala de Aula de Escola Indígena de Joaquim Gomes



Fonte: Autora, 2013.

Tabela 4 – Dados dos docentes das escolas indígenas de Joaquim Gomes, povo indígena *Wassu*

ESCOLA	ESCOLARIDADE	Nº DE DOCENTES
Escola Indígena Estadual Manoel Honório da Silva	Ensino médio	2
	Fundamental completo	2
Escola Indígena Estadual José Manoel de Souza	Ensino médio	1
	Ensino médio com formação em Magistério	2
Escola Indígena Estadual José Máximo de Oliveira	Ensino médio	9
	Ensino médio com formação em Magistério	3
	Fundamental completo	1
Escola Indígena Estadual Profª Marlene Marques dos Santos	Ensino médio	9
	Fundamental completo	1
	Superior completo com licenciatura	1

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, 2011.

Nas 4 escolas, só há ensino infantil e fundamental até o 9º ano (o que equivaleria à 8ª série). Para continuar a escolarização no ensino médio, os alunos são obrigados a procurar as escolas não indígenas dos municípios de Joaquim Gomes ou de Novo Lino³⁷⁹.

Além dos dados obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e a entrevista com servidores do órgão, a educação escolar indígena ofertada pelo Estado de Alagoas ao povo *Wassu* foi estudada e analisada a partir de visita às escolas, bem como de entrevistas³⁸⁰ com professores indígenas, no período de 2011 a 2012. O objetivo da entrevista com os professores membros do povo *Wassu* foi ouvir membros do próprio povo *Wassu*. Por isso, não se poderia trazer apenas informações institucionalizadas dos agentes estatais.

De acordo com a entrevista ao(à) professor(a) *Wassu*³⁸¹, verifica-se que o elemento diferenciador existente na educação escolar ofertada ao povo *Wassu* é a

³⁷⁹ Cf. Entrevista com professor(a) de escola indígena de Joaquim Gomes, membro do povo *Wassu*, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

³⁸⁰ A entrevista realizou-se a partir de questionário previamente elaborado. Vide anexo 2.

³⁸¹ Entrevista com professor(a) de escola indígena de Joaquim Gomes, membro do povo *Wassu*, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

matéria “Cultura Indígena” que integra a “Parte Diversificada” da grade curricular. Nessa matéria, são desenvolvidas atividades relacionadas à história, ao costume e à tradição do povo *Wassu*, sendo tais atividades desenvolvidas pelos próprios professores, entre elas o canto (entoada), a dança (*toré*) e o artesanato³⁸².

A finalidade de inserir o aprendizado sobre a cultura indígena na escola é “fazer com que a criança entenda que, independentemente do grau de escolaridade que ela tenha, não deve perder as suas origens, não deve esquecer as suas raízes”.

O material didático “é igual ao de toda rede de ensino estadual, [pois] ainda não tem material específico”³⁸³. Os livros utilizados são, pois, os mesmos da educação não-indígena, como o de matemática, português, geografia, história e outros³⁸⁴.

³⁸² Segundo o(a) entrevistado(a): “A educação indígena está tentando trazer à sala de aula os costumes e tradições. Logo que começou, você chegava numa sala de aula, perguntava quem é índio. Respondiam. O professor pedia, então, para dançar um tore. As crianças não queriam. Hoje, na sala de aula tem cabaça e quando o professor pega, os alunos já se animam.” Entrevista com professor(a) de escola indígena de Joaquim Gomes, membro do povo *Wassu*, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

³⁸³ Cf. Entrevista com professor(a) de escola indígena de Joaquim Gomes, membro do povo *Wassu*, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

³⁸⁴ O mesmo ocorre em outras escolas indígenas, como na escola José Caparina, em Pariconha, onde “não há uma produção de material didático específico para o ensino de história. Durante a semana, os/as professores/as trabalham duas ou três vezes o que eles/as chamam de ‘parte diversificada’, ou seja, discutem, de algum modo, a cultura indígena em sala de aula. Assim, fica entendido que os livros de história distribuídos nas escolas indígenas de Alagoas são os mesmos para todas as escolas que denominaremos de convencionais – apenas para fazer uma distinção entre escola indígena e não-indígena. O material para trabalhar a parte diversificada não há na escola da comunidade. Alguns professores/as produzem seu próprio apoio didático”. FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. 2009. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009, p. 125.

Foto 6 – Biblioteca da Escola Indígena Estadual Professora Marlene Marques dos Santos da Comunidade Indígena Wassu



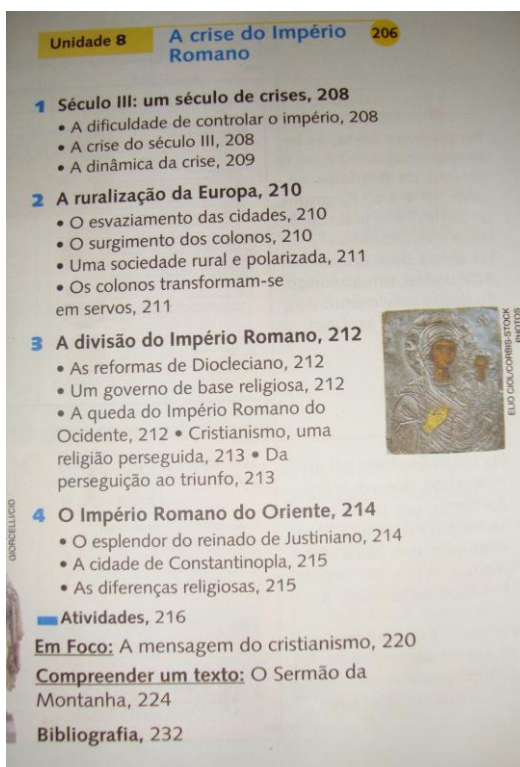
Fonte: Autora, 2013

Foto 7 – Capa do livro de História utilizado nas Escolas Indígenas de Joaquim Gomes/AL



Fonte: Autora, 2013

Foto 8 – Parte do sumário do livro de História utilizado nas Escolas Indígenas de Joaquim Gomes/AL



Fonte: Autora, 2013

Mas não só nas escolas indígenas de Joaquim Gomes é assim. No Estado de Alagoas, de forma geral, ainda não há material didático específico para cada povo indígena, o que seria necessário, haja vista que cada um tem as suas particularidades histórico-culturais³⁸⁵.

Maria Oliveira, membro do povo indígena *Pankararu*, ao falar da educação escolar específica e diferenciada expõe que:

Toda essa discussão tem sido, porém, ainda incipiente para a realidade educacional Pankararu, pois não se tem um projeto específico que contemple as suas particularidades. Os professores, mesmo com muita vontade de mudar sua atuação pedagógica, não têm muito claro o modo de como construir uma proposta curricular que corresponda às expectativas da comunidade e à efetiva participação desta no processo escolar. Para eles, falta mais apoio técnico-pedagógico por parte dos órgãos que dão suporte à educação escolar.³⁸⁶

³⁸⁵ Cf. informações prestadas por servidora da Secretaria de Estadual de Educação, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

³⁸⁶ OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva. **Índios do Nordeste:** temas e problemas 4. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 18.

Essa realidade ratifica a teoria bourdieusiana de que a escola tende a reproduzir e legitimar a cultura dominante, já que os conteúdos curriculares e materiais didáticos são selecionados à luz dos interesses e valores dos dominantes³⁸⁷, desprezando a diferença cultural dos povos indígenas.

Ademais, a grade curricular foi “padronizada pelo Estado”, sem participação dos *Wassu* na sua definição. É, portanto, igual à das escolas não indígenas, com o acréscimo da matéria relacionada à cultura indígena³⁸⁸.

O elo de contato que há entre as 4 escolas indígenas e a Secretaria Estadual de Educação dá-se por meio das 4 diretoras das respectivas escolas. São elas que mantêm relação direta com o órgão estatal, informando os dados solicitados e encaminhando pedidos de materiais necessários ao funcionamento escolar³⁸⁹.

Um dado relevante atinente à matéria é sobre a formação de professores. Os indígenas exigem que os docentes sejam também índios e, preferencialmente, da mesma comunidade, o que não vem sendo atendido³⁹⁰, apesar de tal necessidade constar, inclusive, no Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional da Educação (CNE), conforme analisado no capítulo anterior.

A deficiência na regulamentação dos professores acontece pela não criação – legalização - da categoria de “professores indígenas”, no Estado de Alagoas e pela não realização de concurso público para seleção e contratação destes.

Assim, as pessoas que têm atuado nas escolas indígenas como sendo “professores” indígenas; são, na verdade, monitores, já que até a presente data houve apenas seleção para monitor. Ademais, com relação a estes, a situação

³⁸⁷ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 94.

³⁸⁸ Cf. Entrevista com professor(a) de escola indígena de Joaquim Gomes, membro do povo *Wassu*, cuja identidade fica preservada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado e pela autora deste trabalho.

³⁸⁹ *Idem*.

³⁹⁰ “[O]s povos indígenas reivindicam que os professores sejam também indígenas para encaminhar seu projeto educacional escolar, como tentativa de articular as necessidades que a atual sociedade escolarizada com o mundo atual, globalizado, sem perder de vista suas origens, suas tradições, suas culturas, mas também se dando conta das modificações velocíssimas que acontecem em todas as sociedades contemporâneas”. FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. 2009. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009, p. 107.

encontra-se crítica, visto que o prazo da seleção de monitor já se encerrou, motivo pelo qual estão sem receber salários³⁹¹.

Destarte, apesar da normatividade genérica existente sobre educação escolar indígena em âmbito nacional³⁹², faltam leis e regulamentações estaduais específicas sobre a temática. Ou seja, verifica-se a falta de efetividade dos comandos constitucionais e infraconstitucionais de respeito à diversidade cultural, especialmente os relacionados à educação diversificada.

Ao analisar a inefetividade dos direitos consagrados aos indígenas em matéria de educação escolar, é possível comparar a omissão do Estado com a espécie de crime do Direito Penal, denominada de “crime comissivo por omissão”, caracterizado quando “o agente tinha o dever e podia evitar o resultado danoso, tendo condições reais para evitar o dano”³⁹³.

O Estado tem o dever de realizar concurso público e regularizar a questão dos professores indígenas, assim como tem o dever de renovar os contratos ou realizar novo processo seletivo para contratação de funcionários. A partir do momento em que se omite no seu dever legal, ocasionando a situação de ilegalidade daqueles que desempenham a função de magistério indígena, fica configurada a comissão omissiva.

Diante da realidade das escolas indígenas visitadas e avaliadas no Município de Joaquim Gomes, verifica-se que o aparato estatal outorgado arbitrariamente (em desrespeito à lei) é composto basicamente da mesma estrutura da educação “tradicional”: sem material didático específico, sem participação efetiva dos povos

³⁹¹ No dia 24.09.12 houve reunião dos representantes de comunidades indígenas de Alagoas com o Secretário Estadual de Educação, Adriano Soares. Segundo a reportagem, “foram debatidas questões relacionadas à suspensão das aulas em algumas unidades, pagamento de monitores, reformas emergenciais e construção de novas escolas, processo seletivo para monitores de escolas indígenas e concurso público da Educação, que deve ser realizado ainda este ano”. Ainda segundo a reportagem, o Secretário esclareceu que “O contrato com os monitores não foram renovado porque o prazo de dois anos do processo seletivo já encerrou. Tomamos as medidas cabíveis e o processo relativo ao pagamento já passou pelo gabinete da SEE. A previsão é que, no prazo de quinze dias, realizaremos o repasse aos monitores, o pagamento será feito por indenização”. MOURA, Tayana. **Secretário Adriano Soares se reúne com representantes de comunidades indígenas**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/clipping/2012/setembro/clipagem%2025-09-2012.rtf/view>>. Acesso em: 25 set. 2012.

³⁹² Como já analisado no capítulo II.

³⁹³ PEREIRA NETO, André Martins. Crimes comissivos por omissão: os limites da imputação do crime material ao agente garantidor. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3638>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

indígenas na definição da grade curricular, sem regulamentação da situação dos professores, entre outros.³⁹⁴

Verifica-se, portanto, a atualidade e a concretização do estudo bourdieusiano acerca da escola, como instrumento estatal de universalização cultural e dominação simbólica. O Estado detém e reproduz, por meio da sua estrutura burocrática, um capital simbólico específico: o dominante, por omissões recorrentes.

A despeito do esforço envidado pelos “professores”³⁹⁵ indígenas em desenvolver atividades relacionadas à cultura do seu povo, a atuação estatal é morosa em aprovar leis regulamentando a educação diferenciada no âmbito estadual, criando, por exemplo, a categoria de professor indígena para que possa haver concurso público para este cargo.

Ressalte-se que a Lei Estadual nº 6.757³⁹⁶ de 03 agosto de 2006 dispõe sobre o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015. Em seu item 9, ao tratar da “Educação Indígena”, institui como meta, entre outras:

9.3.9. Instituir e regulamentar, no prazo de 02 anos, no sistema estadual de ensino a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional; [...]

9.3.14. Realizar concurso público para suprimento da carência de professores e funcionários para as escolas indígenas, assegurando o respeito às especificidades socioculturais indígenas dessas escolas;

Assim, de acordo com a meta estabelecida na lei estadual mencionada, o reconhecimento do magistério indígena e a criação da carreira de professores indígenas deveriam ter sido realizados até 2008. No entanto, não passam de metas.

³⁹⁴ “A unificação cultural e linguística é acompanhada pela imposição da língua e da cultura dominantes como legítimas e pela rejeição de todas as outras como indignas”. BOURDIEU. Pierre. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004, p. 107.

³⁹⁵ Na verdade, são enquadrados como monitores.

³⁹⁶ ALAGOAS. Lei nº 6.757, de 3 de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 4 ago. 2006. Disponível em: < <http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2006/lei-ordinaria-6757>>. Acesso em: 1 nov.2012.

Durante o Curso de Formação³⁹⁷ para “professores” indígenas, intitulado “A história e as culturas indígenas no Brasil e em Alagoas: demandas sociais, mobilizações e políticas públicas”, realizado nos dias 16 a 20 de abril de 2012, organizado pela Secretaria de Estado de Educação e do Esporte (SEE/AL), Os povos indígenas de Alagoas tomaram a iniciativa de encaminhar “Ofício”³⁹⁸ à Assembleia Legislativa pedindo providências para a criação, por meio de lei, da categoria de professor indígena, de forma a possibilitar a realização de concurso público para a categoria. Mas, até o presente momento, a situação não foi solucionada.

Foto 9 – Curso de Formação: 16-20/04/2012



Fonte: Autora, 2013

Foto 10 – Curso de Formação: 16-20/04/2012



Fonte: Autora, 2013

³⁹⁷ Sobre o objetivo e programação do Curso de Formação, vide Anexo 4.

³⁹⁸ Vide Anexo 5.

Foto 11 – Curso de Formação: 16-20/04/2012. Apresentação de canto de Denizia Cruz, Kariri-Xocó. Participação do Professor Luiz Sávio de Almeida.



Fonte: Auotra, 2013

3.4 A experiência da escolarização indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM

O Estado do Amazonas, segundo dados do censo do IBGE de 2010, “possui a maior população autodeclarada indígena do país, com 168,7 mil”.³⁹⁹ No município de São Gabriel da Cachoeira, localizado no noroeste do Estado do Amazonas⁴⁰⁰, 90% da população é indígena, somando-se, ao todo, 22 povos⁴⁰¹.

³⁹⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012, Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

⁴⁰⁰ “A cidade está localizada no extremo noroeste do Amazonas e faz divisa com a Colômbia e a Venezuela, além dos municípios brasileiros de Santa Isabel do Rio Negro e Japurá. São Gabriel da Cachoeira fica às margens do Rio Negro, a 852 km da capital Manaus”. PIRES, Fátima. **Cidade com maior população indígena**. Disponível em:<http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06mp/Cidade_Com_Maior_Populacao_Indigena>. Acesso em 18 dez. 2012.

⁴⁰¹ Os 22 povos indígenas são: *Tukano, Dessano, Kubeo, Wanana, Tuyuka, Pirá-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna, Baniwa, Kuripako, Baré, Werekena, Tariana, Hupda, Yuhupde, Dâw, Nadôb e Yanomami*. Cf. SANTOS, Gerssem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p.112.

Figura 2 – Mapa do Estado do Amazonas, com destaque para o Município de São Gabriel da Cachoeira⁴⁰²



Fonte: site rankbrasil, 2012.

No mapa do Estado do Amazonas, acima, o Município de São Gabriel da Cachoeira, que está destacado de vermelho, é fácil de localizar, pois “aparece com forma semelhante de um animal”, motivo pelo qual a região é conhecida como “cabeça de cachorro”.⁴⁰³

A economia do município baseia-se na agricultura de subsistência, sendo a mandioca o principal produto, “destinado ao fabrico de farinha, base alimentar da população, principalmente dos índios”. No setor primário, são desenvolvidas atividades como criação de aves, pesca, extrativismo vegetal e produção de frutas regionais.⁴⁰⁴

Sobre o quantitativo das escolas indígenas, de acordo com dados de 1997, havia, na rede municipal, 173 escolas, 325 professores e 1.855 alunos indígenas⁴⁰⁵. Mas a estrutura física era precária⁴⁰⁶, 277 comunidades indígenas ainda estavam

⁴⁰² Disponível em: <http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06mp/Cidade_Com_Maior_Populacao_Indigena>. Acesso em 18 dez. 2012.

⁴⁰³ Cf. PIRES, Fátima. **Cidade com maior população indígena**. Disponível em: <http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06mp/Cidade_Com_Maior_Populacao_Indigena>. Acesso em 18 dez. 2012.

⁴⁰⁴ *Idem*.

⁴⁰⁵ Cf. SANTOS, Gersem Luciano dos. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 369.

⁴⁰⁶ “[D]as comunidades com escola, 79 funcionam em prédios improvisados, em geral capelas, centros comunitários ou casas dos próprios professores”. SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana

sem escola e a quantidade de recursos era insuficiente⁴⁰⁷. Em 2004, o número de escolas passou para 186 e o de alunos, para 14.211, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).⁴⁰⁸

Gersem Luciano, membro do povo *Baniwa*⁴⁰⁹, ao trabalhar como professor na comunidade *Baniwa Carará-Poço* no rio Içana por 4 anos (1984 a 1987), na Escola Nossa Senhora da Assunção, notou que “era uma escola segundo o modelo padrão oficial de uma escola colonial para indígenas”. A adjetivação da escola ou do professor como sendo “indígena” era proibida⁴¹⁰, além de que a organização curricular da escola não tinha nenhuma diferenciação; pelo contrário, a função era “integradora, assimilacionista, tutelar, negadora e destruidora de culturas, tradições, línguas, saberes, valores e modos de vida indígena”.⁴¹¹

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de São Gabriel da Cachoeira, em 1997, Gersem comprometeu-se em implantar uma política de educação escolar indígena com ampla participação dos povos, por meio de audiências públicas e conselhos participativos, pois o quadro da educação escolar ofertada às comunidades indígenas, à época, seguia o modelo tradicional de escola

Kawall. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p.113.

⁴⁰⁷ A receita mensal de que o município dispunha para investir na educação era R\$ 92.500,00, sendo R\$ 55.500,00 proveniente do FUNDEF e R\$ 37.000,00, do próprio município. E a despesa com pagamento de funcionários, supervisão escolar – viagens -, material escolar, alimentação escolar etc somava R\$ 91.952,00. *Idem*, p.113-115.

⁴⁰⁸ Cf. CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas práticas na educação escolar indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 35-36.

⁴⁰⁹ Em 1984, concluiu o ensino médio em magistério em São Gabriel da Cachoeira, retornando a sua comunidade para ser professor da escola Nossa Senhora da Assunção, onde lecionou até 1987. Em abril 1987, foi eleito diretor da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Em 1997, com apoio da FOIRN, assumiu a função de coordenador-geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Cf. SANTOS, Gersem Luciano dos. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 359.

⁴¹⁰ “Embora quase 100% dos professores que trabalhavam nessas escolas fossem indígenas, todos eram denominados professores rurais e leigos, ou seja, sem nenhuma formação e habilitação para o exercício da profissão. [...] O professor ministrava aula em português para alunos que não falavam e não entendiam o português, [...] embora os professores fossem indígenas falantes de suas línguas maternas, eram enviados para dar aula em outras comunidades falantes de outras línguas”. *Idem*, p. 361.

⁴¹¹ *Idem*, p. 359.

rural e servia para fazer com que os índios deixassem de ser índios, já que “as línguas maternas eram proibidas e as tradições e culturas, também”⁴¹².

Os professores trabalhavam em condições precárias, com contratos temporários em regime especial, ou seja, “8 meses de contrato por ano, sendo que o professor que iniciava seu contrato em fevereiro só recebia seu primeiro pagamento em junho ou julho”.⁴¹³

Diante desse cenário, inúmeros obstáculos tiveram de ser superados para que ações fossem desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semec). O primeiro deles adveio dos próprios índios, já que para eles “escola indígena era sinônimo de atraso”, de aculturação, o que é fruto das décadas de imposição de um modelo de escola etnocêntrico, centralizador, que valorizava apenas a cultura dominante.⁴¹⁴

À resistência inicial dos índios em aceitar a educação escolar indígena pode ser aplicada a teoria educacional de Bourdieu sobre a função da educação⁴¹⁵, já que para o autor a escola “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes”⁴¹⁶.

Outro obstáculo enfrentado foi a “ausência total de mecanismos políticos e administrativos/jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica”⁴¹⁷. Ou seja, apesar da mudança teórica encampada pelo governo federal – por intermédio do Ministério da Educação - sobre a política de educação indígena, faltavam mecanismos de aplicação dessa política diferenciada.

⁴¹² *Idem*, p. 361.

⁴¹³ *Idem*.

⁴¹⁴ “As escolas eram contra as culturas indígenas, a ponto de introduzir uma língua arranjada [...] para eliminar as diversas línguas indígenas existentes na região. A diversidade linguística e cultural era o maior empecilho para a ocidentalização dos índios, para a extinção desses povos, como aconteceu pelo Brasil afora”. SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p.124.

⁴¹⁵ Vide Capítulo II.

⁴¹⁶ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 83.

⁴¹⁷ SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p.125.

Em que pese a existência de normas constitucionais e infraconstitucionais consagradoras dos direitos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada, com a utilização de seus próprios processos de aprendizagem, “na prática, os procedimentos administrativos e burocráticos anulam e inviabilizam”⁴¹⁸ a efetividade normativa.

Como exemplo da burocratização estatal da educação, Gersem cita o impasse do projeto de construção de escolas que buscava utilizar-se de mutirões com a própria comunidade e de matéria prima local. Apesar da concordância das comunidades, o projeto não foi autorizado a seguir, pois não era legalmente aceito, já que não respeitava as regras de licitação⁴¹⁹.

Outro exemplo é com relação ao número mínimo de alunos exigido pelo Ministério da Educação (MEC) para o funcionamento de uma escola ou sala de aula no ensino fundamental: 35 alunos. Apesar da exigência, a realidade das comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira, onde 100% da rede municipal escolar é composta de escolas indígenas, é bastante peculiar, uma vez que são pequenas, distantes uma das outras – “6 horas de canoa, o único meio de transporte da população” – e com 16 alunos, em média⁴²⁰.

Assim, por não atingir o número mínimo de alunos exigido pelo MEC, mais de 100 escolas, com menos de 20 alunos cada, deixam de receber qualquer auxílio financeiro suplementar dos programas do Governo Federal.⁴²¹

Só após algumas ações foi possível construir uma nova percepção sobre o processo educacional escolar voltado aos indígenas da região⁴²². Entre as ações

⁴¹⁸ *Idem*, p.126.

⁴¹⁹ SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.126. Em consequência, “em 1998 foram construídas 10 escolas, com recursos que dariam para fazer mais de 30, evitando-se que 500 crianças indígenas deixassem de estudar por falta de escola. Onde está o tratamento diferenciado? Será que não podem ter suas próprias escolas, com modelos que querem, e da forma como querem construir e organizar? Isso não depende da vontade do prefeito ou do secretário. Pois, se assim for feito, os burocratas dos Tribunais de Conta vão dizer que foi cometida ilegalidade. Se não há leis específicas, por que não se cria?” *Idem*.

⁴²⁰ *Idem*, p.126-127.

⁴²¹ *Idem*.

⁴²² Para Gersem, “o caminho é demorado e exige paciência, persistência e vontade de ajudar a resolver problemas. Não de impor soluções”. *Idem*, p.124.

desenvolvidas pela SEMEC, a primeira delas foi a criação do primeiro programa de educação escolar indígena do município, intitulado de programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, “elaborado a partir do acúmulo de experiências, reivindicações, encontros, seminários e cursos realizados”⁴²³. O Objetivo central era criar escolas compatíveis com a realidade de cada comunidade indígena.

Também foi realizada, em julho de 1997, consulta pública, por meio da “I Conferência Municipal de Educação”, com a participação de mais de 300 pessoas, índios e não índios. Na oportunidade, foram aprovadas “indicações programáticas e diretrizes gerais” para conduzir as políticas de educação escolar, entre elas a de que as escolas rurais fossem transformadas em escolas indígenas, o que necessitaria de mudanças normativas, administrativas e pedagógicas.⁴²⁴

Para a criação e regulamentação do sistema de ensino próprio do município, com autonomia de gestão, leis precisaram ser aprovadas no âmbito da Câmara Municipal de vereadores. Foi criado, então, o projeto de lei “Sistema Próprio de Educação”, segundo o qual “cada povo indígena poderia formar e desenvolver seu sistema próprio de ensino-aprendizagem, contemplando suas especificidades culturais e interesses atuais”, tendo sido aprovado. Também foi aprovada, no mesmo projeto, a criação da categoria de escola indígena e de professor indígena.⁴²⁵

Posteriormente, foi aprovada a lei que criou o Plano de Carreira do Magistério Municipal, contemplando a Carreira Específica do Magistério Indígena⁴²⁶. E para

⁴²³ *Idem*, p.116-117.

⁴²⁴ Cf. SANTOS, Gerssem Luciano dos. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 362.

⁴²⁵ A Lei Municipal nº 87 de 24 de maio de 1999 dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel da Cachoeira. Em seu artigo 1º, §1º dispõe: “Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve neste Município cuja população é majoritariamente composta de diferentes povos indígenas, predominantemente, por meio do ensino, em insituições próprias, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social,; garantindo aos povos indígenas que a educação escolar se vinculará às suas formas de organização social e aos seus valores culturais, bem como às suas atividades produtivas e ao etno-desenvolvimento”. Cf. **Direitos Indígenas**: fascículo para leitura e pesquisa nas comunidades e escolas indígenas. Projeto Educação Indígena no Alto do Rio Negro. ISA – Instituto Sociambiental. FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. 1º semestre, 2011, p. 88.

⁴²⁶ Lei Municipal nº 90 de 29 de novembro de 1999, a qual dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público do Município de São Gabriel da Cachoeira, inclusive a carreira de Magistério Indígena. Entre os

completar a base normativa da educação escolar indígena diferenciada no município de São Gabriel da Cachoeira, foi aprovada lei que criou o Estatuto do Magistério Municipal e o Estatuto Específico do Magistério Indígena.⁴²⁷

A despeito da concretude da inovadora legislação municipal, polêmicas e impasses ocorreram nas mudanças administrativas, pois se tratava da experiência do primeiro município brasileiro que reestruturava a sua rede escolar, em especial voltada à efetividade da educação escola indígena diferenciada.

Entre as medidas administrativas, a mais importante foi o desenvolvimento do programa de professores indígenas - “I Curso de Magistério Indígena”⁴²⁸-, no qual foi iniciada a produção de materiais didáticos específicos⁴²⁹, aproveitando as experiências dos professores. Assim, com a conclusão do curso, foi publicado o primeiro livro didático. Também no curso, foi iniciada a preparação técnica dos professores indígenas para “coordenar ou orientar suas comunidades na elaboração ou reelaboração dos PPPs [projetos político-pedagógicos] de suas escolas”.⁴³⁰

princípios consagrados na lei (Seção III, artigo 4º), estão o da interculturalidade, bilinguismo, reconhecimento e valorização das pedagogias e valores tradicionais dos povos indígenas do município. Cf. **Direitos Indígenas**: fascículo para leitura e pesquisa nas comunidades e escolas indígenas. Projeto Educação Indígena no Alto do Rio Negro. ISA – Instituto Sociambiental. FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. 1º semestre, 2011, p. 72.

⁴²⁷ Cf. SANTOS, Gersem Luciano dos. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 362.

⁴²⁸ De acordo com Gersem, “foi o mais importante e corajoso da gestão, pois atendeu mais de 200 professores, por meio de duas etapas intensivas por ano, sempre no período das férias letivas, sendo que cada etapa custava, em média, R\$ 150 mil para um orçamento mensal da Semec de pouco mais de R\$ 300 mil. Os altos custos explicam-se pelas vastas distâncias de deslocamento de cursistas [...] e pela contratação e deslocamento de professores/monitores de universidades de outros Estados do País, necessários para garantir a qualidade e especificidade desejadas e esperadas do curso”. *Idem*, p. 364.

⁴²⁹ “[A] educação escolar deve basear-se nos princípios educativos e métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas [...], para só então acrescentar outros conhecimentos hoje necessários”. SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 117. Por isso, “desde o início do programa e da gestão, as escolas, os professores e os alunos foram estimulados a elaborar seus próprios materiais didáticos provisórios, na língua e de acordo com as realidades e interesses locais, o que de fato foi feito em muitas escolas indígenas”. SANTOS, Gersem Luciano dos. A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: *op. cit.*, p. 364.

⁴³⁰ *Idem*, p. 365.

Figura 3 e 4 – Materiais Didáticos das Escolas Indígenas *Baniwa* e *Coripaco* de São Gabriel da Cachoeira/AM.⁴³¹

Figura 3

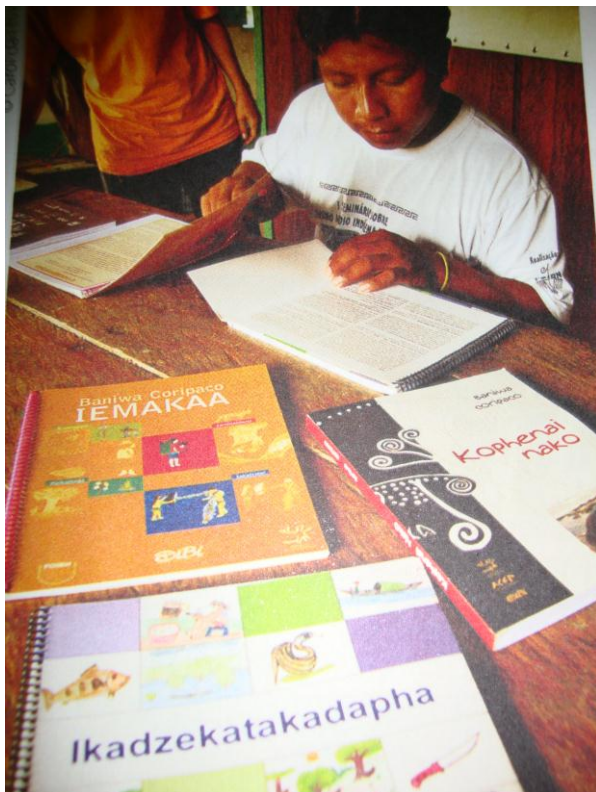
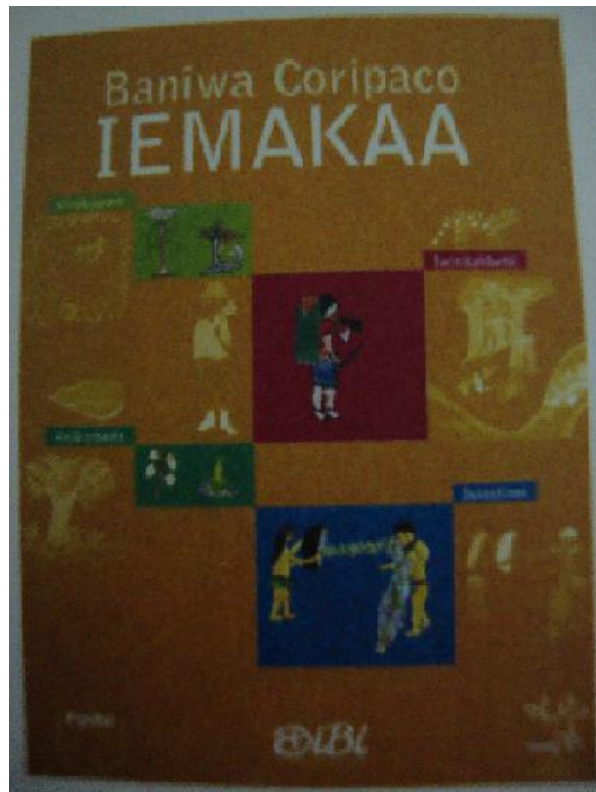


Figura 4



Fonte: CABALZAR, 2012.

A merenda escolar é outro aspecto de destaque e que foi alvo de mudanças, objetivando a sua descentralização e regionalização⁴³². A primeira experiência ocorreu com a compra, pela SEMEC, da produção – laranja, pupunha, banana, abacaxi e farinha de mandioca - do povo *Yanomani*, da comunidade de Maturacá, para atender, entre outras, a própria escola indígena do referido povo.⁴³³

⁴³¹ Figuras retiradas do livro “Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas”. CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 16 e 23.

⁴³² “A municipalização da merenda tem como principais objetivos: a melhoria e adequação da alimentação escolar através da diversificação e seleção dos produtos mais apreciados pelos alunos; incentivar a produção qualitativa dos alimentos pelas comunidades, a serem absorvidos pelas escolas; possibilidade de circulação do dinheiro dentro da comunidade, ajudando a suprir suas necessidades básicas; e, maior e melhor controle dos recursos públicos destinados à alimentação escolar”. **Programa da administração municipal para as escolas indígenas: Construindo uma Educação Escolar Indígena**. São Gabriel da Cachoeira: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

⁴³³ Cf. SANTOS, Gerssem Luciano dos. A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio**

Destarte, as ações da SEMEC podem ser resumidas em três pilares. O primeiro foi a regulamentação normativa do sistema municipal de educação, com o reconhecimento “dos subsistemas próprios de educação de cada povo indígena da região”. O segundo, a regulação administrativa e pedagógica, além da construção de escolas. E o terceiro foi a capacitação de recursos humanos, com a formação de professores indígenas.⁴³⁴

Em pouco menos de 3 anos (fevereiro de 1997 a dezembro de 1999), portanto, importantes mudanças foram concretizadas no município de São Gabriel da Cachoeira na efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, o que é visto como referência para o Estado do Amazonas e para todo o País.⁴³⁵

Em 2011, após o complexo de mudanças na política de educação escolar indígena do município, o quadro quantitativo teve notória melhoria: o número de escolas passou para 245; o de professores, para 735, estando quase todos habilitados em magistério; e o de alunos indígenas, para 9.685.⁴³⁶

3.5 Análise Comparativa

O contexto em que está inserido o povo *Wassu*, localizado em Joaquim Gomes/AL, é diverso do vivenciado pelos 22 povos indígenas localizados em São Gabriel da Cachoeira/AM. As particularidades étnicas de cada povo são tidas como o primeiro elemento diferenciador.

Outro elemento distintivo é a relação com o Estado. Em São Gabriel da Cachoeira, por serem os indígenas a maioria da população indígena, os representantes políticos também são índios⁴³⁷, o que não ocorre em Joaquim Gomes/AL, onde o povo *Wassu* representa uma minoria frente ao restante da população não índia. Por esse motivo, a violência simbólica exercida pelo Estado é

Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012, p. 365-366.

⁴³⁴ *Idem*, p. 365.

⁴³⁵ *Idem*, p. 366.

⁴³⁶ *Idem*, p. 369.

⁴³⁷ “Como a maioria da população é indígena, nada mais justo que os governantes serem da mesma raça. No ano de 2008, o município de São Gabriel da Cachoeira elegeu índios para prefeito e vice-prefeito”. PIRES, Fátima. **Cidade com maior população indígena**. Disponível em: <http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06mp/Cidade_Com_Maior_Populacao_Indigena>. Acesso em 18 dez. 2012.

maior no município alagoano do que no amazonense, pois, neste último, os indígenas se valem da estrutura estatal em seu proveito, enquanto que, naquele, o Estado se vale do sistema escolar para reproduzir as estruturas sociais de dominação.

Em decorrência dos elementos diferenciadores de cada povo indígena e da conjuntura social diversa, em São Gabriel da Cachoeira as escolas possuem características que permitem defini-las como indígenas e diferenciadas: respeito às línguas indígenas; projetos pedagógicos específicos; material didático particularizado para cada etnia; participação indígena na tomada de decisões; regulamentação da categoria de professor indígena.

A partir da análise da educação escolar indígena nos municípios de Joaquim Gomes e de São Gabriel da Cachoeira, verifica-se que um dos principais instrumentos para a efetividade do direito à educação diferenciada é a participação direta dos interessados, no caso a dos indígenas.

A participação está atrelada ao exercício da democracia participativa e ao consequente controle social sobre a atuação estatal, já que a inefetividade decorre da falta de políticas públicas ou da execução inadequada das existentes.

É de se ressaltar que a participação ocupa um lugar decisivo na formulação do conceito de Democracia, já que permite a real atuação popular não apenas na escolha dos representantes, mas em todo o processo político.⁴³⁸ Por participação, compreende-se “a possibilidade de todos os cidadãos terem condições de opinar e influenciar na decisão final relativa às opções coletivas”.⁴³⁹

Por isso, mostra-se importante fortalecer os mecanismos da democracia participativa para que haja efetiva participação dos cidadãos⁴⁴⁰, inclusive dos povos

⁴³⁸ BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa**: por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 50/51.

⁴³⁹ CAUBET, Christian Guy. **A água, a lei, a política... e o meio ambiente?** 3ª tir. Curitiba: Juruá, 2006, p. 153.

⁴⁴⁰ Sobre cidadania e participação, Graça Gurgel expõe que “a cidadania contemporânea, pelo modo que é efetuada na Modernidade recente, contraria as noções eugênicas de participação popular e democracia, no que se nomina de Estado Democrático de Direito, porque o seu exercício singular não lhe dá a eficácia pretendida ante as forças dominantes, do Poder [...]”. GURGEL, Maria da Graça Marques. O modelo antropológico da modernidade: contribuição crítica. **Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas**, Maceió, v. 12, 1997, p. 358.

indígenas, nas funções legislativas e administrativas, seja na fase de elaboração orçamentária, por meio dos conselhos, seja na fase de execução, a fim de dar legitimidade às decisões tomadas e, também, controlar as políticas públicas, o direcionamento dos recursos, as áreas abrangidas entre outros⁴⁴¹.

Um dos grandes óbices para a concreta e consciente participação está na desinformação prévia sobre as ações almeçadas pelo governo e sobre as possíveis consequências a serem geradas. Ou seja, não há um fomento ao diálogo e à discussão construtiva entre os diversos setores da sociedade. Muito pelo contrário, o objetivo é reunir pessoas para validar o encontro como participação e alegar que a decisão é legítima e construída por todos, o que ratifica a violência simbólica.

Outro aspecto a se destacar é que “participar é muito mais do que estar presente e debater”.⁴⁴² Faz-se necessário que a decisão final leve em conta os “interesses dos que deliberam, com a proteção efetiva dos direitos das minorias”.⁴⁴³ Isso se dá pelo seguinte motivo: o fato de os representantes de uma minoria estarem presentes em um Conselho não significa que haja participação, pois, pela regra majoritária, tal minoria perderá a votação.⁴⁴⁴

Destarte, é comum que pseudoparticipações sejam patrocinadas pelo governo para legitimar as decisões⁴⁴⁵. Foi o que ocorreu em 2009 com matéria relacionada à educação indígena. Em dezembro de 2009, aguardava-se a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. A expectativa era de que o evento significasse avanço na luta dos povos indígenas em relação à educação

⁴⁴¹ No município de São Gabriel da Cachoeira, a Lei nº 87/1999 prevê, em seu artigo 11, a atribuição fiscalizadora da Câmara de Educação Indígena sobre as políticas municipais, sendo tal setor formado por profissionais indígenas escolhidos pelas comunidades, bem como de organizações indígenas locais. Tal atribuição advém da necessária participação dos indígenas nas políticas públicas de educação escolar indígena. O artigo 11 dispõe: “O Conselho Municipal de Educação, criado por Lei, é o órgão normativo e consultivo do Sistema Municipal de Ensino, com suas atribuições previstas em Lei e no seu respectivo Regimento Interno. §1º A Câmara de Educação Indígena, setor do Conselho Municipal de Educação, será criada por este com as atribuições de coordenar, elaborar e fiscalizar as políticas municipais de educação escolar indígena, e será composta por profissionais indígenas de educação escolhidos pelas comunidades e organizações indígenas locais e regionais, de maneira a representar cada sub-região do Município”. Cf. **Direitos Indígenas**: fascículo para leitura e pesquisa nas comunidades e escolas indígenas. Projeto Educação Indígena no Alto do Rio Negro. ISA – Instituto Sociambiental. FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. 1º semestre, 2011, p. 74.

⁴⁴² CAUBET, Christian Guy. **A água, a lei, a política... e o meio ambiente?** 3ª tir. Curitiba: Juruá, 2006, p. 118.

⁴⁴³ *Idem*.

⁴⁴⁴ *Idem*, p. 118-119.

⁴⁴⁵ FEITOSA, Saulo Ferreira. **Por um sistema próprio de educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read &id=4296&eid=244>>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

escolar indígena diferenciada. Esperava-se que as deliberações fossem concretizadas pelo governo. Mas, durante a realização das conferências locais e regionais, preparatórias da conferência nacional, o governo federal criou os chamados “territórios etnoeducacionais indígenas” por meio do Decreto nº 6.861. Tal atitude foi considerada “desrespeitosa e autoritária já que o referido Decreto deveria ser resultado do processo de discussão nas respectivas conferências das regiões e de deliberação soberana da conferência nacional”.

A partir dessa atitude do governo, a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) recomendou a revogação do referido decreto. Os povos indígenas do Mato Grosso, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia também se manifestaram pela revogação do Decreto, mas o governo desconsiderou a recomendação. Ressalte-se que a não concordância com a atitude do governo não era pelo fato da criação dos territórios, mas a forma como se deu tal criação, sem a discussão com os diretamente interessados. Ou seja, o repúdio deu-se pela falta de participação.⁴⁴⁶

Nesse caso, o representante do Ministério Público Federal manifestou o entendimento de que a edição do Decreto, antes da realização da Conferência Nacional representou um ato de ilegalidade, desrespeitando a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁴⁴⁷.

Ainda é comum, também, o não cumprimento de medidas que garantam a participação dos interessados na tomada de decisões. “Acompanhar o que ocorre em relação às condições de participação política dos povos indígenas é um desafio”⁴⁴⁸.

Levando em conta essas questões, o Programa para as escolas indígenas desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira enfatiza que o objetivo de desenvolver uma educação escolar indígena só será concretizado com a participação direta dos povos indígenas. “Essa participação

⁴⁴⁶ *Idem.*

⁴⁴⁷ *Idem.*

⁴⁴⁸ CAUBET, Christian Guy. **Os povos indígenas, seus territórios e as barragens: exclusão territorial, exclusão cidadã e exclusão social: sem genocídio...com etnocídio?** In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM SOCIOLOGIA E DIREITO, 2., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2012, p. 14. Acrescenta que “As informações relativas a esse assunto não são divulgadas com a mesma intensidade e frequência que as relativas aos ‘problemas da Zona Euro’ ou às ocorrências que acometem a seleção nacional oficial brasileira de futebol”. *Idem.*

efetiva, em todos os momentos do processo, não é mero detalhe técnico ou formal, mas sim a garantia de sua realização”⁴⁴⁹.

Outro aspecto a se considerar, quando se trata de educação indígena, é que os currículos devem levar em conta as especificidades de cada povo. Como os costumes e línguas são diferentes, “fica impossível criar um conteúdo único a ser ensinado”.⁴⁵⁰ Em Joaquim Gomes, no entanto, não há observância das características próprias da etnia *Wassu* no material didático utilizado pelas escolas indígenas. Já nas escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira, há diversos materiais didáticos que contemplam as especificidades de cada etnia (*Boniwa*, *Coripaco*, *Tuyuka* etc), sendo muitos deles desenvolvidos com a participação dos povos indígenas⁴⁵¹.

Por isso, o objetivo do MEC⁴⁵² é rever as diretrizes da educação indígena, especialmente a questão do currículo e a formação de professor. Entretanto, quando o objetivo do MEC deixará de ser apenas uma intenção e passará a ser um dado real, concreto? Nesse contexto, a participação ganha mais uma vez destaque, já que sem ela não se podem estabelecer conteúdos diversos e compatíveis com a realidade cultural de cada povo indígena.

Nas questões inerentes à seara indígena, a temática da participação ainda é mais precária, pois historicamente vem havendo um procedimento de homogeneização, desprezando-se as diferenças existentes, impedindo-se um diálogo intercultural – denominado de hermenêutica diatópica⁴⁵³ - entre os diferentes grupos existentes em uma sociedade plural.

A produção do conhecimento tem de ser, portanto, coletiva, efetivamente participativa, o que não se concretiza facilmente, sobretudo quando o passado (e

⁴⁴⁹ *Construindo uma educação escolar indígena*. Programa da Administração Municipal pra as escolas indígenas. **Proposta de Ação da Secretaria Municipal de Educação**. 1997 a 2000. São Gabriel da Cachoeira: SEMED, maio de 1997, p. 8.

⁴⁵⁰ MANDELLI, Mariana. **Mec vai renovar educação indígena**. Disponível em: <http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=29&ID_M=799>. Acesso em: 05 jun. 2011.

⁴⁵¹ Sobre as publicações das escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira, vide Anexo 6.

⁴⁵² A partir de 1991, a educação escolar indígena – que era responsabilidade da FUNAI – passou a ser atribuição do MEC. Cf. MANDELLI, Mariana. **Mec vai renovar educação indígena**. Disponível em: <http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=29&ID_M=799>. Acesso em: 05 jun. 2011.

⁴⁵³ “A hermenêutica diatópica é um trabalho de colaboração intercultural e não pode ser levado a cabo a partir de uma única cultura ou por uma só pessoa”. SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 451-5.

ainda o presente) foi marcado pela imposição de uma cultura dominante, desrespeitando o direito à diferença e os anseios diversos de dignidade humana próprios de uma sociedade plural como a brasileira.

CONCLUSÃO

O Estado reproduz a cultura dominante, considerada superior. Para isso, vale-se do sistema escolar que, por estar inserido no campo estatal, traz sua carga ideológica. Esse entendimento parte da noção de “arbitrário cultural”, isto é, da ideia de que não há razões objetivas para que uma cultura⁴⁵⁴ seja considerada superior a outra; o que há é arbitrariedade e, apesar disso, os valores da cultura superior são tidos como naturais e inquestionáveis.

A teoria prática de Bourdieu busca avaliar como as estruturas externas são incorporadas pelos sujeitos, de forma a constituir as chamadas “disposições estruturadas”⁴⁵⁵, as quais, por sua vez, direcionam as ações. Esse processo de incorporação e posterior reprodução é desenvolvido pela educação ao tornar um certo padrão civilizatório e cultural assimilável.

De acordo com o autor, a escola “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes”⁴⁵⁶, sendo, portanto, duas as funções do campo escolar: reprodução e legitimação. A socialização escolar é utilizada para internalizar conhecimentos e estratégias de ação - o *habitus* – que passam a condicionar os comportamentos inconscientemente.

Apesar da inculcação, pelo sistema escolar, de valores típicos de uma cultura dominadora e da reprodução da dicotomia entre dominantes e dominados, Bourdieu admite que possa haver casos em que isso não ocorra - e que um indivíduo cuja família tenha poucas condições financeiras, por exemplo, venha a acumular capital econômico, mudando sua posição na estrutura social - o que só ratifica o dinamismo do espaço social.⁴⁵⁷

O estudo da educação escolar indígena também enfrenta a problemática das funções da escola e do Estado, levantadas por Bourdieu. O processo histórico de

⁴⁵⁴ Aqui cultura é entendida como um complexo de fatores, como crenças, moral, direito, costumes e hábitos de uma comunidade. Sobre o assunto, conferir primeiro capítulo.

⁴⁵⁵ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983, p. 47.

⁴⁵⁶ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 83.

⁴⁵⁷ Cf. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 53-56.

escolarização dos índios demonstra a ligação entre, de um lado a aprendizagem promovida pelo Estado e, do outro, a negação da diferença cultural e o consequente objetivo de “civilização” do índio.

De início, era nítido o objetivo de integração dos índios a partir de processos educacionais dirigidos a eles. No período colonial do século XVI, foram introduzidas atividades “civilizatórias” pelos missionários católicos da Coroa portuguesa, o que perdurou no período imperial⁴⁵⁸, negando a cultura e modo de vida indígenas.

Instrumentos oficiais, como o Parecer nº 14 de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001), trazem em seu texto o histórico da escolarização indígena no Brasil, enfatizando os objetivos de integração e homogeneização cultural.

Mesmo com a proclamação da República, a situação não sofreu alteração, uma vez que a “tarefa educacional civilizatória” continuava à mercê dos interesses das missões religiosas⁴⁵⁹. O que se almejava, portanto, era civilizar, catequizar, desrespeitando as peculiaridades, diferenças, culturas e tradições indígenas.

Foi a partir de 1970⁴⁶⁰ que os povos indígenas brasileiros começaram a reivindicar o seu reconhecimento étnico, passando a lutar por uma educação diferenciada. Após lutas e reivindicações, foram-se construindo as bases conceituais da escolarização indígena diferenciada.⁴⁶¹

⁴⁵⁸ No “Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, artigo 254, foi proposta a criação de ‘... estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios’”. SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 150.

⁴⁵⁹ GRUPIONE, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 149/150.

⁴⁶⁰ “Lideranças e comunidades indígenas [...] buscavam, já àquela época, um modelo diferenciado que atendesse suas expectativas de educação sem invasão ou perda da identidade indígena”. Brasileiros de Raiz. **Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing**. Ano I, nº 4, outubro/novembro 2011, Brasília/DF, p. 21.

⁴⁶¹ Cf. FERREIRA, Gilberto Geraldo. Desafios e perspectivas de uma formação específica para professoras/es indígenas em Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: EDUFAL, 2009, p.93.

Instrumentos normativos de Direito Internacional Público contemplam, seja direta ou indiretamente, o direito à preservação da diversidade cultural dos indígenas, o que inclui a educação diferenciada.

A Convenção 169 da OIT⁴⁶² garante a educação escolar indígena diferenciada, ao estabelecer que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados “deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores [...]”.⁴⁶³ Também estabelece que a formação de membros indígenas e o fomento da sua participação na “formulação e execução de programas de educação” é dever das autoridades⁴⁶⁴, e é direito dos povos indígenas criarem suas próprias instituições e meios de educação, sendo dever dos governos reconhecerem tal direito.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos estabelece o direito de as minorias étnicas, religiosas ou linguísticas preservarem suas próprias culturas, o que inclui os povos indígenas. O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais dispõe, em seu artigo 1º, sobre o direito à autodeterminação dos povos, segundo o qual é livre o desenvolvimento econômico, social e cultural, devendo os Estados-partes promoverem e respeitarem o exercício desse direito.

Mudanças, portanto, foram consolidadas nos instrumentos normativos. A Constituição Federal de 1988 também apresentou modificações na temática. Entre as mudanças, abandonou o objetivo, constante nas Constituições anteriores, de integração dos índios à “comunhão nacional”, passando a prescrever o respeito às diferenças culturais, inclusive por meio da educação escolar, e assegurou a utilização, além da língua portuguesa, também das línguas maternas pelas comunidades indígenas, bem como de processos próprios de aprendizagem.

Inspirados nos ditames constitucionais, diversos instrumentos infraconstitucionais passaram a tratar da educação escolar indígena diferenciada, o que representa uma conquista dos povos indígenas.

⁴⁶² “Adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1989” (Cf. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/292>>. Acesso em: 03.12.12)

⁴⁶³ Cf. artigo 27, item I da Convenção 169 da OIT.

⁴⁶⁴ Cf. artigo 27, item II da Convenção 169 da OIT.

A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – estabelece que cabe à União dar apoio técnico-financeiro à educação escolar indígena, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa com a participação das comunidades indígenas, por meio de audiências. Tais programas têm por objetivo fortalecer as práticas culturais das comunidades e suas línguas maternas, manter programas de formação de pessoal especializado para a educação escolar indígena, desenvolver currículos e programas específicos de acordo com as características de cada comunidade e desenvolver material didático específico e diferenciado⁴⁶⁵.

No panorama atual, marcado pela existência de normas nacionais e internacionais que contemplam os direitos dos povos indígenas voltados ao respeito à sua diversidade cultural, com processos de aprendizagem específicos de acordo com cada etnia, as políticas de educação escolar indígena desenvolvidas pelo Estado não deixam transparecer nitidamente o seu viés de homogeneização cultural. No entanto, muitas delas trazem em seu bojo elementos escolares tradicionais que tendem mais à reprodução da estrutura social baseada na cultura dominante do que ao respeito à cultura indígena.

Por isso, em muitos contextos indígenas, a situação continua preocupante, já que a educação ofertada aos grupos indígenas é, de forma geral, a mesma dos não índios. É o caso, por exemplo, do Estado de Alagoas que, apesar de consagrar, por meio da Lei Estadual nº 6.757/2006, o direito à educação escolar diferenciada aos indígenas, reconhecendo 17 escolas indígenas no Estado e reestruturando a administração da Secretaria Estadual de Educação para incluir a “Gerência de Diversidades” encarregada de executar projetos educacionais relacionados aos índios, entre outras minorias, ainda carece de: i. aparato normativo específico como a criação da categoria de professores indígenas, do plano de carreira específica do magistério indígena e de estatuto específico do magistério indígena e ii. de aparato técnico administrativo para suprir as deficiências pelas quais passam as escolas indígenas.

Entre as deficiências enfrentadas pelas escolas indígenas do município alagoano de Joaquim Gomes, assim como por outras escolas da rede estadual, estão a falta de material didático específico, a falta de concurso público para

⁴⁶⁵ Cf. artigo 79 da Lei 9.394/1996.

contratação de professores indígenas, a falta de pagamento dos “professores”⁴⁶⁶, a precária estrutura física das escolas, a inexistência de projetos pedagógicos diferenciados e a ausência de consulta aos povos indígenas.

O Estado tem os deveres legais de realizar concurso público, regularizar a questão dos professores indígenas, do material didático e todas as demais questões acima mencionadas. A partir do momento em que se omite no seu dever legal, ocasionando a situação de ilegalidade daqueles que desempenham a função de magistério indígena, fica configurada a “comissão omissiva”, ao comparar a omissão do Estado com a espécie de crime do Direito Penal, denominada de “crime comissivo por omissão”, caracterizado quando “o agente tinha o dever e podia evitar o resultado danoso, tendo condições reais para evitar o dano”⁴⁶⁷.

Com relação à consulta aos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996⁴⁶⁸) estabelece que cabe à União dar apoio técnico-financeiro à educação escolar indígena, “desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. Tais programas deverão ser “planejados com audiência das comunidades indígenas”.⁴⁶⁹ A ação ilícita do Estado, ao se omitir em efetivar o comando legal, é mais uma “comissão omissiva” do Estado.

Destarte, apesar da normatividade suficiente sobre a educação escolar indígena – embora haja carência em alguns aspectos específicos, como, por exemplo, no tocante à regulamentação da cooperação entre os entes federativos, a dotação de recursos específicos para a educação indígena etc -, o grande dilema está na efetividade do direito consagrado, o que requer, em essência, três grandes mudanças: regulamentação normativa específica; regulação administrativa e

⁴⁶⁶ Na verdade, são monitores, visto que nunca houve concurso público para contratação de professores indígenas, mas tão somente contratação temporária de monitores. Além disso, quando o prazo do contrato de monitores expira, estes ficam sem receber salários, mesmo exercendo suas funções.

⁴⁶⁷ PEREIRA NETO, André Martins. Crimes comissivos por omissão: os limites da imputação do crime material ao agente garantidor. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3638>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

⁴⁶⁸ BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012.

⁴⁶⁹ Cf. artigo 79 da **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012.

pedagógica; e capacitação do pessoal, com formação de professores indígenas. Tais mudanças foram implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em São Gabriel da Cachoeira, motivo pelo qual esse município é visto como referência no Brasil em matéria de educação escolar indígena diferenciada.

Embora a concepção de preservação da diversidade cultural tenha sido espelhada na legislação brasileira, encampada com a Constituição Federal de 1988, ainda é recorrente o não cumprimento por entes federados – Estados e Municípios – que ainda mantêm a escolarização nos moldes tradicionais, onde a escola homogeneiza a cultura, já que não há incentivo e desenvolvimento de projetos estatais visando à concretização da diversidade cultural no meio escolar.

Muitos dos impasses decorrem da própria estrutura estatal burocrática, como, por exemplo, a incompatibilidade de algumas comunidades indígenas – por ficarem muito distantes uma das outras e por terem o número reduzido de alunos – com a exigência pelo Ministério da Educação (MEC) do número mínimo de 35 alunos para funcionamento de escola ou sala de aula, o que impede o recebimento de verbas decorrentes de programas federais.

Outro exemplo é citado por Gersem, membro do povo *Baniwa*, professor indígena e então Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM. A comunidade indígena organizou-se para realizar mutirões e construir escolas, utilizando matéria prima local; no entanto, o projeto não foi autorizado por não respeitar regras de licitação e, assim, não ser legalmente aceito. Em consequência, “foram construídas 10 escolas com recursos que dariam para fazer mais de 30, evitando-se que 500 crianças indígenas deixassem de estudar por falta de escola. Onde está o tratamento diferenciado? Será que não podem ter suas próprias escolas, com modelos que querem, e da forma como querem construir e organizar?”⁴⁷⁰

⁴⁷⁰ SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.126.

De acordo com o Parecer nº 14 da Câmara de Educação Básica (CEB)⁴⁷¹ do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, “grande parte das escolas indígenas foram criadas pela FUNAI e não contam com reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes”⁴⁷², o que demonstra, mais uma vez, a burocracia e omissão estatais.

Um exemplo foi a aprovação, pelo governo federal, do Decreto nº 6.861 que criou os chamados “territórios etnoeducacionais indígenas”, sem a participação dos interessados, os indígenas, a partir de prévia discussão e deliberação da conferência nacional. Isso ocorreu, em dezembro de 2009, durante a realização das conferências locais e regionais, preparatórias para I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.⁴⁷³

Por isso, há uma tendência de que o sistema escolar reproduza e legitime a estrutura social dominadora, não significando que isso sempre ocorrerá. No caso de São Gabriel da Cachoeira, por exemplo, pelo fato de os índios não serem minoria e por interferirem diretamente nas decisões estatais – já que passaram a ser os próprios representantes do Estado, Prefeito, Vice-prefeito, Secretários de Educação -, a estrutura estatal foi mobilizada em seu benefício.

Assim, onde a educação escolar ofertada aos índios ainda é, de forma geral, indiferenciada e equivalente à “tradicional”, pairam resquícios de retrocesso, na medida em que a escola reforça a dominação estatal com a inculcação de elementos da cultura dominante fora das etnias indígenas.

Sendo a política desenvolvida pelo próprio Estado, sem participação e atuação dos indígenas na definição da grade curricular e dos programas pedagógicos, na construção do material didático adequado à realidade cultural de cada etnia e sem a concretude dos demais elementos que caracterizam a educação escolar diferenciada, servirá a escola apenas como instrumento de violência

⁴⁷¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

⁴⁷² Cf. parte I “introdução” do parecer, p. 7.

⁴⁷³ Cf. FEITOSA, Saulo Ferreira. **Por um sistema próprio de educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=4296&eid=244>>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

simbólica legítimo: como conjunto de modalidades de aculturação forçada, por falta de opção.

Apesar das dúvidas e incertezas que ainda pairam com relação ao direcionamento da escolarização indígena, não há de se negar que a conjuntura política e econômica atual, marcada pela desigualdade e desrespeito ao outro, provoca desafios e necessárias reações dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei nº 6.757, de 3 de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 4 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2006/lei-ordinaria-6757>>. Acesso em: 1 nov.2012.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. (Org.). **Os índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999.

ALMEIDA, Luiz Sávio. História e etnia: duas notas sobre índios de Alagoas ou interrogações de um aprendiz de historiador em torno de Karapotó e Kariri-Xocó. In: _____; SILVA, Amaro Hélio Leite da. (Org.) **Índios do nordeste: etnia, política e história**. Maceió: EDUFAL, 2008. (Índios do Nordeste: temas e problema, v. 10).

_____; GALINDO, Marcos (Org.). **Índios do nordeste: temas e problemas 3**. Maceió: EDUFAL, 2002. (Índios do Nordeste: temas e problema, v.).

_____. Uma pequena nota. In: OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org). **Índios do Nordeste: temas e problemas**. Maceió: EDUFAL, 2000. (Índios do Nordeste: temas e problema, v 2.).

AMARAL JÚNIOR, José Levi Mello do. Tratados Internacionais sobre direitos humanos: como ficam após a reforma do poder judiciário. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, DF, ano 9, n. 197, p. 39, mar. 2005. .

AZEVEDO, Marta Maria. O censo 2010 e os povos indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. .

BARBOSA, Marco Antônio. **Autodeterminação: direito à diferença**. São Paulo: Plêiade: FAPESP, 2001.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da constituição brasileira**. 9. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa: por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira, Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Atica, 1983.

_____. **O Poder Simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: ZOUK, 2006.

_____. **Razões práticas**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo. São Paulo: UNESP, 2004.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; Revista por Pedro Benjamin, Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Tradução de Ariel Dillon. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 6 nov. 2011.

_____. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em: 2 dez. 2012.

_____. Decreto n. 26, de 4 fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 maio. 1991. Disponível em: <<http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=39>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Decreto n. 591, 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em 7 dez. 2012.

_____. Decreto nº 592 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 1992. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 7 dez. 2012.

_____. Decreto nº 678, 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 nov. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Lei n. 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04.11.12.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 nov.2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2012.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário nº 466.343**. Recorrente: Banco Bradesco S/A. Recorrido: Luciano Cardoso Santos. Relator: Ministro Cezar Peluso. Brasília, DF, 3 dez. 2008. D.J. 04/06/2009. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595444>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

BRÍGIDO, Carolina. STF devolve a índios reserva no sul da Bahia. **O Globo**, 3 maio 2012. Disponível em: <<http://clippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2012/5/3/STF-devolve-a-indios-reserva-no-sul-da-bahia>>. Acesso em: 15. maio 2012.

BRITO, Vanessa. Editorial. **Boletim Pró-Yanomani**, n. 2. Disponível em: <http://www.proyanomani.org.br/boletins/boletim_2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas práticas na educação escolar indígena do rio Negro. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

CARVALHO, Antônio Alves de Souza. Falla à Assembléia Legislativa das Alagoas, pelo Presidente da Província Antônio Alves de Souza Carvalho, na abertura da 1ª Sessão Ordinária da 14ª legislatura, em 15 de junho de 1862. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Os índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999.

CAUBET, Christian Guy. **A água, a lei, a política... e o meio ambiente?** Curitiba: Juruá, 2006.

_____. **Os povos indígenas, seus territórios e as barragens**: exclusão territorial, exclusão cidadã e exclusão social: sem genocídio...com etnocídio? In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM SOCIOLOGIA E DIREITO, 2., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2012.

CAVALCANTE, Simone. Um novo olhar sobre a cultura indígena que chegará às escolas em 2012. **Brasileiros de Raiz**, Brasília, DF, ano 1, n. 4, out./nov. 2011.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CONILL, J. **Glosario para una sociedad intercultural**. Valencia: Bancaja, 2002.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUTRA, Manuel Sena. **A natureza da TV**: uma leitura dos discursos da mídia sobre a Amazônia, biodiversidade, povos da floresta... Belém: Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2005.

ETXEBERRIA, Xabier. **Sociedades multiculturales**. Madrid: Bilbao, 2004.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e territorialidades indígenas do Alto do Rio Negro**. Manaus: Editora da UFAM, 2003.

FARIAS, Ivan Soares. Tutela e capacidade jurídica dos índios a partir do reconhecimento constitucional à alteridade. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios do nordeste**: etnia, política e história. Maceió: EDUFAL, 2008. (Índios do Nordeste: temas e problema, v. 10).

FEITOSA, Saulo Ferreira. **Por um sistema próprio de educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=4296&eid=244>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Desafios e perspectivas de uma formação específica para professoras/es indígenas em Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Org.). **Índios de Alagoas: cotidiano, terra e poder**. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **A educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. 2009. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FIGUEIREDO, José Bento da Cunha e. Falla dirigida à Assembléia Legislativa das Alagoas, na abertura da Primeira Sessão Ordinária da oitava legislatura, pelo Exc. Presidente da mesma Província, Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo em 5 de março de 1850. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Os índios nas falas e relatórios**: provinciais das Alagoas. Maceió: EDUFAL, 1999.

FIGUEROA, Isabela. A Convenção 169 da OIT e sua aplicação no Brasil. In: ROJAS GARZÓN, Biviany (Org.). **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais**: oportunidades e desafios para sua implementação no Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009.

FURTADO, Celso Monteiro. **Um projeto para o Brasil**. 3. ed., Rio de Janeiro: Saga, 1968.

GERSEM, Luciano. **Educação**: construindo uma forma diferente de educação. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1996.

_____. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Coleção Educação para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Apresentação. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. GONÇALVES, Sandro. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRUPIONE, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GURGEL, Maria da Graça Marques. Crise legitimatória da efetividade: alguns debates sobre o pensar jurídico do judiciário brasileiro. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas**, Maceió, n. 3, p. 115-138, 2002,.

_____. O modelo antropológico da modernidade: contribuição crítica. **Revista de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas**, Maceió, v. 12, p. 357-373, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012, Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

JARDIM, Carolina. Derechos indígenas de la Amazonía: ¿un obstáculo para el desarrollo econômico? **El Mundo**, Buenos Aires, 12. ago. 2011. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/america/2011/08/05/brasil/1312563665.html>>. Acesso em 16 ago. 2011.

KAYSER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil**: desenvolvimento histórico e estágio atual. Tradução de Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus-Peter Rurack. Porto Alegre: Fabris, 2010.

KRELL, Andreas Joachim. As dificuldades de teorias pré-hermenêuticas com o direito do Estado Social moderno. **Revista do Mestrado em Direito da Faculdade de Direito**, Maceió, v. 2, n.3, dez. 2006.

LESSA, Fátima. OEA cobra Brasil sobre licença de Belo Monte. **O Estado de S. Paulo**, 12 mar. 2011. Disponível em:<<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,oea-cobra-brasil-sobre-licenca-de-belo-monte,690859,0.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

LUIZY, Luana. Informe n. 1045: povo Xukuru-Kariri faz nova retomada e recebe ameaça. **Boletim o Mundo**, 20 dez. 2012. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=6672>>. Acesso em: 21 dez. 20 2012.

MANDELLI, Mariana. **MEC vai renovar educação indígena**. Disponível em: <http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=29&ID_M=799>. Acesso em: 5 jun. 2011.

MARCHIONI, Alessandra. **Amazônia à margem da lei?**: abordagem jurídica segundo Pierre Bourdieu. Maceió: EDUFAL, 2011.

_____. Aspectos do projeto de “desenvolvimento” brasileiro e da gestão da “sociedade de risco”. In: VARELLA, Marcelo. **Direito, sociedade e riscos**: a sociedade contemporânea vista a partir da idéia de risco. Brasília, DF: Uniceub, 2006.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Chronology. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 3. Maceió: EDUFAL, 2002.

MARIÁTEGUI, José Carlos. El problema del índio. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos (Org.). **Índios do Nordeste**: temas e problemas, 3. Maceió: EDUFAL, 2002.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 2 .ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

MORAES, Alexandre de. **A Constituição do Brasil Interpretada e legislação constitucional**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, Eduardo Carli de. **A sociedade contra o Estado de Pierre Clastres**. Disponível em: <<http://depredando.blogspot.com.br/2012/09/a-sociedade-contra-o-estado-de-pierre.html>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MOURA, Tayana. **Secretário Adriano Soares se reúne com representantes de comunidades indígenas**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/clipping/2012/setembro/clipagem%2025-09-2012.rtf/view>>. Acesso em: 25 set. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Eliane. OEA volta atrás sobre Belo Monte. **O Globo**. 15 set. 2011. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=106184&id_pov=19>. Acesso em: 17 set. 2011.

OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org). **Índios do Nordeste: temas e problemas**, 2. Maceió: EDUFAL, 2000.

OLIVEIRA, Maria das Dores. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Christiano Barros Marinho da Silva. **Índios do Nordeste: temas e problemas** 4. Maceió: EDUFAL, 2004.

PEREIRA NETO, André Martins. **Crimes comissivos por omissão: os limites da imputação do crime material ao agente garantidor**. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3638>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

PIRES, Fátima. **Cidade com maior população indígena**. Disponível em: <http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06mp/Cidade_Com_Maior_Populacao_Indigena>. Acesso em 18 dez. 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 2. ed. São Paulo: M. Limonad, 1997.

_____. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: M. Limond, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

ROJAS GARZÓN, Biviany (Org.). **Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais: oportunidades e desafios para sua implementação no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009.

ROJAS GARZÓN, Biviany ; FONTOURA, Bárbara. **Desembargadora nega direito de consulta a indígenas garantido na legislação**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/nsa/direto/direto_html?codigo=2011-11-11-164948>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SANTANA, Renato. Uma escola formadora de guerreiros. **Brasileiros de Raiz**, Brasília,DF, ano 1, n. 4, out./nov. 2011.

_____. Informe n. 981: vídeo revela negociata da Norte Energia para aprovação do projeto de Belo Monte no Pará. **Boletim Mundo**, 15 set. 2011. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5788>>. Acesso em: 17 set. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Gersem Luciano dos. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SARMENTO, George. Pontes de Miranda e a teoria dos direitos fundamentais. **Revista do Mestrado em Direito, Maceió**, v.1, n.1, dez. 2005.

SERRA, Cristina. Belo Monte é a maior e mais polêmica obra em andamento no país. **Jornal Nacional**. 25 ago. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/08/belo-monte-e-maior-e-mais-polemica-obra-em-andamento-no-pais.html>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

SILVA, Aracy Lopes da. Os Pataxó há há há do sul da Bahia: apresentação histórica. In: VIDAL, Lux (Coord.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: _____; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes da. Direito indígena, direito coletivo e multiculturalismo. In: SARMENTO, Daniel; IKAMA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VILHENA, Oscar Viera (Org). **Direitos humanos**: normatividade internacional. São Paulo: M. Limonad, 2001.

WACQUANT, Loïc. Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Tradução de Ariel Dilon. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WOLFRUM, Rüdiger. A proteção dos povos indígenas no direito internacional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (COEPE/CESMAC)

Registro nº 25000.196371/2011-70 – CONEP/CNS/SIPAR/MS – 10/11/2011.

Maceió, 14 de setembro de 2012.

PARECER CONSUBSTANCIADO

I) IDENTIFICAÇÃO:

Protocolo nº: 1330/12 **Título:** O direito à educação escolar indígena diferenciada como forma de preservar a diversidade étnico-cultural: análise da sua eficácia e efetividade no Estado de Alagoas

Grupo III Área de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas **Código:** 6.01

Pesquisador Responsável: Daiane de Fátima Soares Fontan

Instituição Responsável: Universidade Federal de Alagoas

Data de Entrada: 09/04/2012

Analisado na 129ª Reunião Ordinária

Data da Reunião: 13/06/12

II) SUMÁRIO GERAL DO PROTOCOLO:

Vários são os instrumentos normativos que trazem em seu bojo normas protetivas da diversidade cultural indígena - tanto no âmbito externo, quanto no interno -, sendo a educação escolar diferenciada utilizada como meio para tal proteção. A fragilização da cultura indígena diante das decisões políticas e judiciais geradoras de risco fará parte da análise. Também será enfocada a necessidade de um diálogo intercultural, de uma participação efetiva na construção de um projeto ou ação governamental, fazendo valer a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e as normas constitucionais brasileiras. Será avaliado se a introdução de uma educação escolar indígena, como forma de minimizar os riscos já gerados, é uma solução viável para a real proteção e respeito à diferença cultural existente ou se serve apenas para reproduzir uma concepção homogeneizadora e totalitarista. Também será averiguada a efetividade das normas referentes à educação indígena, ou seja, se, na prática, está havendo a prestação de uma educação diferenciada, com pedagogia, objetivos e materiais didáticos próprios, além da participação da própria comunidade indígena na formulação das decisões. É nesse aspecto peculiar e essencial que se desenvolverá o tema, através de um estudo prático e teórico acerca da educação escolar indígena no Estado de Alagoas, sua regulamentação e efetividade. A análise da formulação e aplicação de políticas públicas e a possibilidade do controle judicial para efetivar o direito à educação diferenciada, levando em consideração os ditames constitucionais e legais, também se mostra imprescindível. O trabalho proposto tem por objeto o estudo do direito à educação com enfoque para a educação escolar diferenciada aos povos indígenas no Estado de Alagoas. Desta forma, os objetivos são além de avaliar se a prestação de uma educação escolar diferenciada atende os anseios e objetivos dos povos indígenas, preservando as diferenças culturais; analisar o grau de eficácia sociológica que as normas têm adquirido com a implementação de políticas públicas e se estas são, de fato, adequadas o suficiente para atender os anseios específicos desse povo. O estudo será descritivo e qualitativo. Quanto ao método de abordagem, utilizar-se-á o método dialético, já que se fará necessário o estudo dos diversos pontos de vista doutrinários - análise bibliográfica - sobre os assuntos relacionados ao tema do trabalho a ser desenvolvido. Quanto aos métodos de procedimento, adotar-se-ão o histórico, o comparativo e o monográfico. O primeiro decorrerá da necessária análise histórica do direito à educação indígena no Brasil e em Alagoas. O segundo, do estudo comparativo com outros Estados brasileiros. E o terceiro, do imprescindível posicionamento frente às diversas concepções existentes acerca das questões jurídicas inerentes ao tema em estudo. Também serão utilizadas várias técnicas de pesquisa, como o levantamento de dados por meio de pesquisa documental, bibliográfica e dos próprios locais a serem visitados, a fim de se analisar, sobretudo, a eficácia sociológica das normas relativas à educação escolar indígena diferenciada. A pesquisa será realizada na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas, Fundação Nacional do Índio - FUNAI e em 4 Escolas Indígenas do Município de Joaquim Gomes. Quando da realização da pesquisa, serão obtidos os termos de consentimento livre e esclarecido, os quais serão feitos de forma

Protocolo nº: 1330/12 Título: O direito à educação escolar indígena diferenciada como forma de preservar a diversidade étnico-cultural: análise da sua eficácia e efetividade no estado de alagoas.

individual com cada entrevistado. Com relação às instituições que serão visitadas, os termos serão obtidos pelos responsáveis pelos setores e professores entrevistados, que serão 11. O recrutamento será nos próprios órgãos onde laboram e nas próprias escolas ou, se preferirem, em outro local. Os critérios de inclusão na pesquisa são: Os entrevistados serão professores das escolas indígenas de Joaquim Gomes e Inhapi e os representantes das instituições e os critérios de exclusão são: funcionários dos órgãos (FUNAI e Secretaria Estadual de Educação) que não tenham a atribuição direta com a temática da educação indígena, bem como aqueles professores que não tenham interesse e/ou disponibilidade em participar da entrevista de coleta de dados. A pesquisa será interrompida nos seguintes casos: catástrofes ou manifestação (como greve dos órgãos em que ocorrerão as pesquisas) que impeça o deslocamento da pesquisadora principal, em caso de doença grave da pesquisadora principal e se os voluntários não se dispuserem a participar da pesquisa opondo-se a responder o questionário. Considerando os procedimentos da pesquisa serão visitados os locais acima descritos para avaliar a função de cada entidade na promoção da educação escolar indígena. Serão realizados questionários quantitativos e qualitativos para avaliar criticamente a necessidade da educação escolar indígena, como o Estado busca desenvolvê-la e como tem sido desenvolvida efetivamente, o que será averiguado nas escolas indígenas de Joaquim Gomes e com entrevistas dos professores indígenas e de membros da própria comunidade. Os Riscos da pesquisa são divulgação dos dados com nome do entrevistado sem a sua autorização. A pesquisadora adotará as seguintes medidas para minimizar os riscos: comprometimento em não divulgar dados pessoais; ressarcimento por quaisquer despesas e indenização por quaisquer danos que o entrevistado venha a sofrer. Os possíveis benefícios da pesquisa aos sujeitos são: contribuir para que haja uma análise crítica da educação escolar ofertada aos índios e avaliar o que vem sendo feito em alagoas para garantir proteção à diversidade cultural indígena por meio da educação.

III) TCLE (linguagem adequada, descrição dos procedimentos, identificação dos riscos e desconfortos esperados, endereço do responsável, ressarcimento, sigilo, liberdade de recusar ou retirar o consentimento, entre outros):

Apresentado com identificação das diretrizes definidas na Resolução 196/96 CNS/MS.

IV) CONCLUSÃO DO PARECER

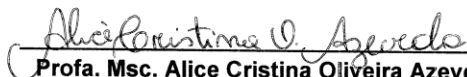
APROVADO

V) CONSIDERAÇÕES

Ilma. Profa. Esp. **Daiane de Fátima Soares Fontan**, lembre-se que, segundo a res. CNS 196/96:

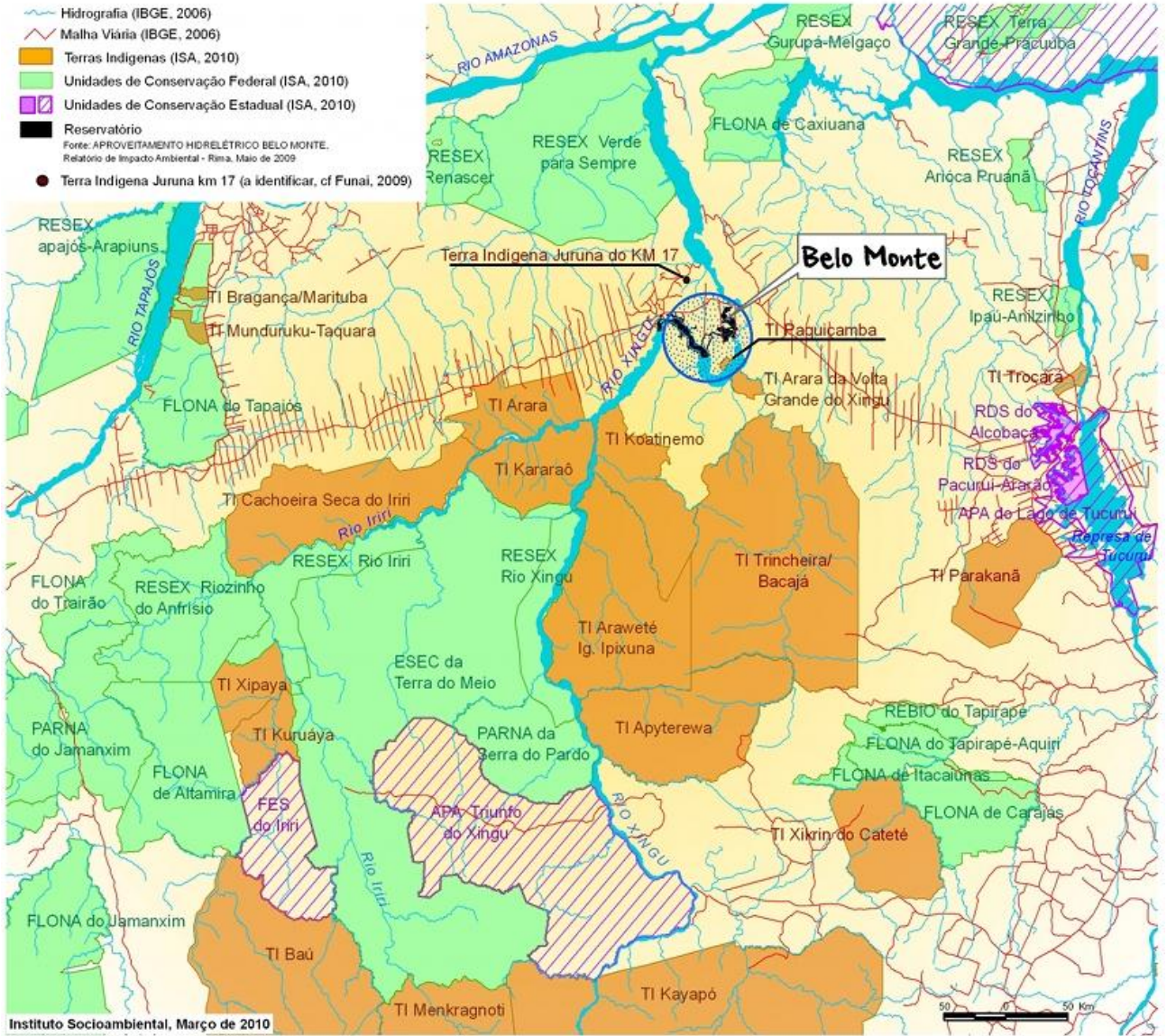
- Sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;
- V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;
- O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP;
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas;
- Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente em 20/11/2012 e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Atenciosamente,


Profa. Msc. Alice Cristina Oliveira Azevedo
 Coord. do COEPE/CESMAC

ANEXO B - APROVEITAMENTO HIDRELÉTRICO (AHE) BELO MONTE E TERRAS INDÍGENAS

UHE BELO MONTE: TERRAS INDÍGENAS E UCs FEDERAIS NO ENTORNO



ANEXO C - CURSO DE FORMAÇÃO PARA “PROFESSORES” INDÍGENAS

CURSO DE FORMAÇÃO



**A HISTÓRIA E AS CULTURAS
INDÍGENAS NO BRASIL E EM
ALAGOAS**

Demandas sociais,
mobilizações e políticas públicas

PERÍODO: 16 À 20 DE ABRIL
HORÁRIO: DAS 08:00 ÀS 16:30 h
LOCAL: CESMAC/ ANTIGO COLÉGIO GUIDO
RUA PROF. ÂNGELO NETO, S/N
BAIRRO: FAROL

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIRETORIA DE MODALIDADE E DIVERSIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DE DIVERSIDADES



**Secretaria de Estado
da Educação e do Esporte.**



Cocar Kairiri Xocó e ao centro Praia Jiripankó.

PARCERIAS

**Secretaria de Estado
da Mulher, Cidadania e Direitos Humanos.**




CURSO DE FORMAÇÃO

A HISTÓRIA E AS CULTURAS INDÍGENAS NO BRASIL E EM ALAGOAS

Demandas sociais, mobilizações e políticas públicas

OBJETIVO/ justificativa

A Semana dos Povos Indígenas é comemorada incluindo o dia 19 de abril, o Dia do Índio. Esta data comemorativa, foi criada em 1943 pelo Presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 5.540. Nesse dia, comumente ocorrem vários eventos dedicados às culturas indígenas. Nas escolas, estudantes e professoras/es costumam fazer discussões sobre a história e as culturas indígenas. Os museus fazem exposições e alguns municípios organizam festas comemorativas. A data deve ser um momento de reflexão sobre a importância dos povos indígenas, a presença deles na História do Brasil, o direito às suas terras, o reconhecimento de seus direitos sociais e o respeito as suas expressões socioculturais. O Curso ora proposto, procura atender as prerrogativas da Lei 11.645/2008 que determinou a inclusão nos currículos escolares do ensino da história e culturas dos povos indígenas no Brasil, como também a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Alagoas de nº 82/2010 em seu Artigo 18,II que afirma: "O período que abrange o intervalo de 19 a 23 de abril como Semana Estadual dos Povos Indígenas, pondo em relevo a data Nacional de 19 de abril, conforme o Decreto Lei nº 5540/1943; e o dia 22 de abril como data comemorativa Estadual dos Povos Indígenas".

PROGRAMAÇÃO

SEGUNDA: 16/04/2012

08:00 às 12:00 h
 Conferência de abertura:
Palestra: OS POVOS INDÍGENAS NO NORDESTE: AS MOBILIZAÇÕES ATUAIS POR DIREITOS SOCIAIS.
 Dra. Maria do Rosário/UFBA

14:00 às 16:30 h
MINICURSOS:
 1- Drando. Amaro Hélio Leite da Silva – UFPE/IFAL – Drando. Gilberto Geraldo Ferreira – UFPE/SEE – Tema: “Os Índios na historiografia alagoana e seus reflexos no ensino de história na educação básica”.
 2- Dr. José Ivamilson da Silva Barbalho UFAL/UFPE – “Desafios de ser professor indígena na sociedade aprendente: o currículo e a educação para uma vida sustentável”.
 3- Drando. Aldemir Barros da Silva Júnior – UFBA/CESMAC– Tema: “Teoria da História para quem não é historiador”.
 4- Drando. Jorge Luiz Gonzaga Vieira – Universidade Stendhal Grenoble III (Grenoble, França), CIMI/CESMAC – Colonização: monoculturalismo e diversidade cultural povos indígenas do nordeste brasileiro: do anonimato à afirmação étnica.

TERÇA: 17/04/2012

08:00 às 12:00 h
Palestra: OS POVOS INDÍGENAS E O ENSINO: AS EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DA LEI 11.645/2008
 Professor Ciceiro Pereira/Jiripankó
 Dr. Edson Silva/UFPE

14:00 às 16:30 h
MINICURSOS:
 1- Drando. Amaro Hélio Leite da Silva – UFPE/IFAL – Drando. Gilberto Geraldo Ferreira – UFPE/SEE – Tema: “Os Índios na historiografia alagoana e seus reflexos no ensino de história na educação básica”.
 2- Dr. José Ivamilson da Silva Barbalho UFAL/UFPE – “Desafios de ser professor indígena na sociedade aprendente: o currículo e a educação para uma vida sustentável”.
 3- Drando. Aldemir Barros da Silva Júnior – UFBA/CESMAC– Tema: “Teoria da História para quem não é historiador”.
 4- Drando. Jorge Luiz Gonzaga Vieira – Université Stendhal Grenoble III (Grenoble, França), CIMI/CESMAC – Colonização: monoculturalismo e diversidade cultural povos indígenas do nordeste brasileiro: do anonimato à afirmação étnica

PROGRAMAÇÃO

QUARTA: 18/04/2012

08:00 às 12:00 h
Palestra: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO NORDESTE: AVANÇOS E PERSPECTIVAS.
 Professora Raquel Xukuru Kariri
 Dranda. Eliene Amorim/UFPE

14:00 às 16:30 h
Exibição de filmes e debates: Filmes etnográficos: A produção sobre índios de pesquisadoras/es do AVAL
 Dra Silvia Martins
 MS Juliana Barreto

QUINTA: 19/04/2012

08:00 às 12:00 h
Palestra: LECIONANDO HISTÓRIA INDÍGENA: DISCUTINDO UMA EXPERIÊNCIA
 Professor Geinaldo/Xukuru Kariri
 Dranda. Zeneide Rios/UEFS-BA

14:00 às 16:30 h
Exibição de filmes e debates: etnográficos: A produção sobre índios de pesquisadoras/es do AVAL
 Dr. Siloé Amorim/UFPE
 Drando. em História Aldemir Barros da Silva Júnior – UFBA/CESMAC

SEXTA: 20/04/2012

08:00 às 12:00 h
Conferência de Encerramento:
Palestra: OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL
 Dra. Elisa Garcia – UFF

Homenagens:
 Pajé Antonio Selestino da Silva – Xukuru Kariri
 Prof. Dr. Luiz Sávio de Almeida – UFAL



ANEXO D - OFÍCIO ENVIADO À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS PELOS POVOS INDÍGENAS EM ABRIL DE 2012

Povos Indígenas de Alagoas

Ofício nº 02/2012

Assunto: Reivindicação dos povos indígenas sobre terra, saúde e educação escolar indígena.

Att. Sr. Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Educação - Deputado Judson Cabral.

C/c Ao Ilmo. Sr. Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas Fernando Toledo.

Nós povos indígenas de Alagoas viemos através deste reivindicar que seja criada uma política de discussão voltada para os seguintes objetivos:

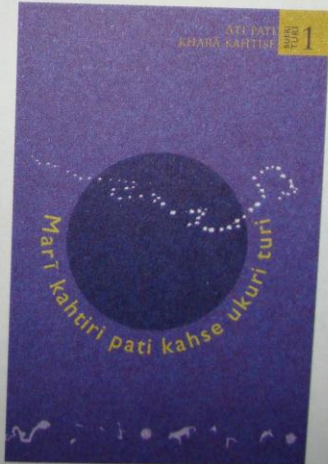
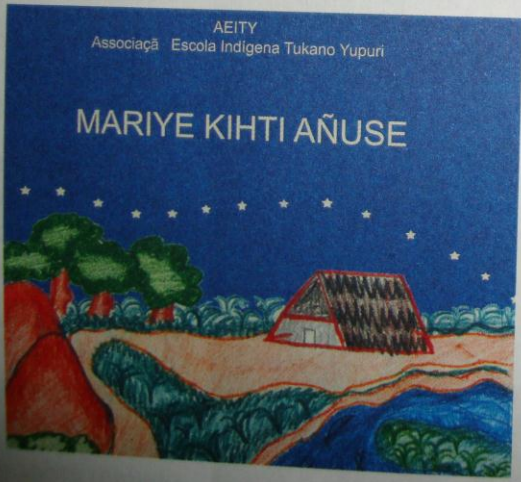
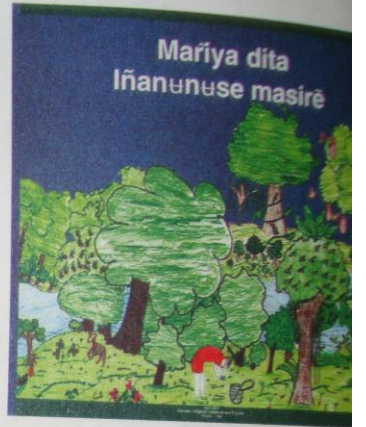
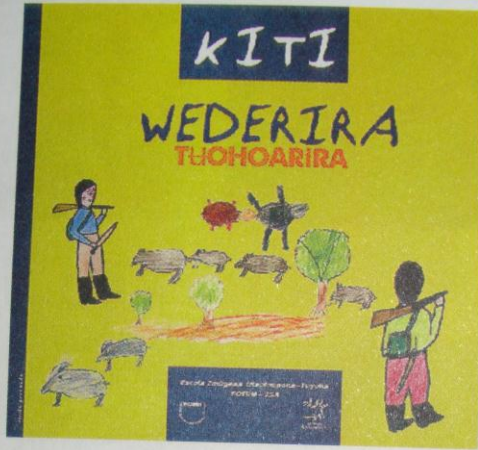
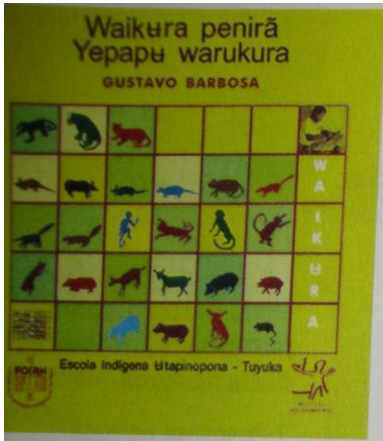
- ✓ Identificação e Demarcação com legalização das terras, com o apoio da Assembleia Legislativa do Estado;
- ✓ Garantia de forma complementar para a promoção da saúde indígena de qualidade como está garantido na legislação e política indigenista;
- ✓ Criação de uma política Estadual para a promoção da Educação escolar indígena diferenciada mediante a participação dos povos nesse processo de construção, respeitando a organização de cada povo;
- ✓ **Que estas discussões tenham efetiva participação dos povos indígenas.**

Maceió – AL, 19 de abril de 2012

ANEXO E - MATERIAIS DIDÁTICOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM⁴⁷⁴



⁴⁷⁴ Retirados do livro "Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas". CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 22 e 23.



APÊNDICE

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS

1. O que é educação escolar indígena diferenciada?
2. Houve exigência dos povos indígenas para que fosse ofertada educação escolar indígena?
3. A educação escolar prestada aos indígenas aqui é diferenciada? De que forma?
4. Há material didático? Quem fornece? O material didático é diferenciado? O que há de diferenciado? Trata especificamente do povo *Wassu*?
5. Como você avalia o material didático fornecido? Ele é suficiente para que haja uma efetiva educação escolar diferenciada?
6. Qual a grade curricular? Quais as disciplinas ofertadas?
7. Como se dá a formulação da política pública educacional indígena? Há a participação de membros indígenas na formulação da grade curricular, por exemplo? Como se dá a representatividade dos indígenas e como ocorre a participação?
8. A educação escolar indígena que é ofertada aqui abrange os ensinos infantil, fundamental e médio? Há aluno indígena dessa comunidade no ensino superior?
9. Qual o critério para que se enquadre como aluno indígena?
10. Os professores recebem treinamento ou qualificação específica? Por quem? Como é feito o treinamento?
11. Como se dá a contratação dos professores?
12. Já houve concurso público para contratar professores indígenas especificamente?
13. Em qual língua são ministradas as aulas?
14. Em alguma escola foi adotado o bilinguismo? Qual(is)?
15. A educação escolar fomenta ou afasta os alunos das práticas culturais indígenas à medida que eles vão passando para o ensino médio e superior? Isso é visto de forma positiva ou negativa pela comunidade indígena?
16. Como você avalia a educação indígena ofertada em Joaquim Gomes? É benéfica para o fortalecimento da cultura indígena? Quais os pontos positivos e negativos?