

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA BRABO SOUSA**

**RETERRITORIALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES  
ACERCA DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

  
**Porto Alegre**

**2013**

**FERNANDA BRABO SOUSA**

**RETERRITORIALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES  
ACERCA DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

**Porto Alegre**

**2013**

**FERNANDA BRABO SOUSA**

**RETERRITORIALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES  
ACERCA DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca

Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas – UFPR

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dornelles - UFRGS – PPGEduc

Profa. Dra. Neusa Vaz e Silva – Filosofia Íbero Americana/UCA

Profa. Maria Inês de Freitas – Educação Indígena – FUNAI

*À vó Gerusa que, antes de ir para as Terras  
Imortais, encorajou-me a iniciar esta jornada.*

*Ao adorado Perseu que, antes de aterrar-se a esta  
dimensão, já me inspira em minha caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi composta por inúmeros olhares e significados, próprios do pensar coletivo a que se propôs. Natural poderia parecer, portanto, que eu escrevesse um longo texto de agradecimento a cada pessoa, ser, ente e entidade que me proporcionou algum tipo de auxílio neste caminhar. No entanto, escolho ser sucinta de modo a, antes que a memória me pregue peças das quais eu não consiga desvencilhar-me, mostrar a gratidão que veio se fazendo na construção cotidiana deste estudo.

Agradeço aos deuses que me orientam e que me trouxeram à cidade de Porto Alegre e à confluência de energias que me mantiveram focada no projeto de vida que elaborei para ser uma amazônida na região sul.

Agradeço à minha família que empreendeu um enorme esforço para entender meu pedido de exoneração de um emprego seguro e estável para lançar-me às incertezas deste curso de mestrado. E que, longe e perto, deram-me conforto e vibrações positivas para seguir com meu intento.

Ao núcleo da família que se estabeleceu antes de mim em Porto Alegre e que, de certa forma, amaciaram meus pés diante das pedras que teria de pisar até acostumar-me com a nova cidade.

À minha orientadora, que abraçou minhas questões de pesquisa e, em nenhum momento, esmoreceu frente à escassez bibliográfica, à metodologia vaga e indefinida ou aos prazos aparentemente impossíveis de serem cumpridos que eu fatalmente lhe impunha.

Aos colegas de orientação com quem dividi as angústias de ser pesquisadora, as leituras e discussões intermináveis e os momentos de descontração que fazem parte da vida de uma estudante.

Aos amigos queridos da família Parangolé, que me ampararam quando estive em maus bocados e que participaram da maioria dos momentos de alegria que tive na cidade de Porto Alegre, desde que aqui me estabeleci.



Aos amigos com quem dividi quartos, casas e muitas histórias inesquecíveis durante o tempo que morei em repúblicas e que, hoje, frequentam minha casa.

Aos escritores que tornaram a leitura acadêmica mais prazerosa e que foram meus companheiros de todos os momentos durante os dois anos deste curso de mestrado.

Ao meu companheiro de estudo, de trabalho, de família e de vida. Não há palavras para mostrar minha gratidão mais sincera face a toda a dedicação, aos sacrifícios, à afetuosidade, ao sacro presente que me preenche o ventre enquanto escrevo as últimas linhas desta dissertação.

A todas e todos que não foram nomeados, mas que aqui estão representados, minha sincera gratidão. Que os deuses os iluminem como têm me iluminado.

*Eu me contentarei aqui,  
longe de pretender fornecer as respostas,  
em precisar, ousar dizer, as incertezas.*

*(Marc Augé)*

*Moro na possibilidade,  
Casa mais bela que a prosa,  
Com muito mais janelas  
E bem melhor, pelas portas  
De aposentos inacessíveis,  
Como são, para o olhar, os cedros,  
E tendo por forro perene  
Os telhados do céu.  
Visitantes, só os melhores;  
Por ocupação, só isto:  
Abrir amplamente minhas mãos estreitas  
Para agarrar o paraíso*

*(Emily Dickinson)*

## RESUMO

A criação da categoria político-jurídica território etnoeducacional, por meio do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, inaugura um novo capítulo na história da educação escolar indígena no Brasil, no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação e identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares. Isso significa dizer, em linhas gerais, que a educação escolar indígena passa a ser organizada em consonância à territorialidade de seus povos, independentemente da divisão territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro. Considerando o caráter recente do documento em questão e a escassez de estudos sobre a construção dessa política, esta dissertação propõe algumas reflexões acerca da criação, implementação e pactuação de territórios etnoeducacionais. Alguns dos meios utilizados para tal foram a elaboração de uma metáfora, denominada “território das formigas”, pensada a partir da visualização da obra “Nosso Norte é o Sul”, de Yanagi Yukinori, exposta na 8ª Bienal do Mercosul. Outro dispositivo foi o mostrar consciente que, mais do que buscar respostas, convida a conhecer e pensar coletivamente sobre sentidos e significados que as noções de territórios e territorialidades assumem para essa política, articulando-os às noções de identidade e afirmação étnica, aliadas ao viés educacional. Para isso, foram estudados documentos legais referentes à questão indígena etnoterritorial, entrecruzando seus sentidos com os significados propostos a partir das conversas com três intelectuais indígenas e um atuante de longa data na questão indígena. Utilizando os métodos de descrição de Michel Maffesoli, bem como a leveza da narrativa de Ítalo Calvino e a tomada de consciência étnica descrita por José Bengoa, este estudo teve por questões norteadoras a relevância do Decreto nº 6.861/2009 para a educação escolar indígena específica e diferenciada e os possíveis sentidos e significados que ele assume na história da educação escolar indígena no Brasil. Vislumbramos como possíveis significados um maior controle social sobre a educação escolar indígena, o funcionamento do regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo e a valorização étnico-cultural das identidades indígenas, entre vários outros mais ou menos implícitos nas falas governamentais, intelectuais e indígenas, suscitando novas questões a partir das reflexões presentes neste estudo e, quiçá, anunciando também uma reterritorialização da educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** território etnoeducacional; educação escolar indígena; territórios e territorialidades; identidade étnica; mostrar consciente.



## ABSTRACT

The creation of political-legal category etnoeducacional territory, through Presidential Decree No. 6.861/2009, opens a new chapter in the history of indigenous education in Brazil, with regard to the recognition and affirmation of ethnic identity of indigenous peoples and the possibility of a more autonomous school of their educational processes. This means, roughly, that the indigenous education shall be organized in accordance to the territoriality of their people, regardless of territorial division between states and municipalities that make up the Brazilian state. Given the recent nature of the document and the scarcity of studies on the construction of this policy, this paper proposes some reflections on the creation, implementation and negotiation of territories etnoeducacionais. Some of the means used to do so were the creation of a metaphor, called "ant territory," thought from viewing the work "Our North is the South," Yukinori Yanagi of exposed in the 8th Mercosul Biennial. Another device was aware that the show rather than seek answers, invites you to discover and think collectively about meanings that notions of territory and territoriality to assume that policy, linking them to the notions of identity and ethnic affirmation, combined with the bias educational. For this, we studied legal documents relating to indigenous issues etnoterritorial, crisscrossing your senses with the proposed meanings from conversations with three indigenous intellectuals and a longtime active on indigenous issues. Using the methods of description of Michel Maffesoli, as well as the lightness of the narrative of Italo Calvino and ethnic awareness described by José Bengoa, this study was guiding questions the relevance of Decree No. 6.861/2009 for indigenous education specific and differentiated and the possible meanings it assumes in the history of indigenous education in Brazil. We see how possible meanings greater social control over indigenous education, the functioning of the system of collaboration between the different spheres of government and ethno-cultural appreciation of indigenous identities, among many other more or less implicit in the speeches of government, intellectuals and indigenous raising new questions from the reflections in this study and, perhaps, also announcing a reterritorialization of indigenous education.

**Keywords:** etnoeducacional territory; indigenous education; territories and territoriality; ethnic identity; conscious show.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPUH: Associação Nacional dos Professores Universitários de História

ARPIN-SUL: Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul

CEB: Câmara de Educação Básica

CEPI: Conselho Estadual dos Povos Indígenas

CF/88: Constituição Federal de 1988

CINEP: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

DSEI: Distritos Sanitários Especiais Indígenas

FITI: Fórum Internacional da Temática Indígena

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP: Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

MEC: Ministério da Educação

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PAR: Plano de Ações Articuladas

PNE: Plano Nacional da Educação

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SEDUC: Secretaria Estadual de Educação

SPI: Serviço de Proteção aos Índios

SUS: Sistema Único de Saúde

TE: Território Etnoeducacional

TI: Terra Indígena

UNIJUÍ: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Nota sobre o uso de imagens

As imagens aqui utilizadas são fotografias de obras expostas na 8ª Bienal do Mercosul, ocorrida de setembro a novembro de 2011, em Porto Alegre, além do mapa exposto na figura 7, com a representação dos 21 territórios etnoeducacionais pactuados até o momento.

À exceção das fotografias constantes das figuras 3 e 6, de autoria de Leandro Michel, as demais são de minha autoria e foram realizadas em diferentes momentos da exposição e trabalhadas conforme a necessidade e adequação a este estudo.

A imagem da capa é detalhe da obra “Oficina de bandeira geopoética”, do coletivo finlandês Ykon, que consistiu em uma obra participativa, na qual o público (no caso, costureiras de uma empresa têxtil da Vila São José, em Porto Alegre) foi convidado a cortar as bandeiras das 203 nações oficialmente reconhecidas pela ONU como soberanas, reelaborando cores, figuras e formas, compondo uma nova bandeira integradora de todas as outras.

As fotografias das páginas 15 e 62, respectivamente, partes I e II desta dissertação, são detalhes ampliados da obra “El viaje revolucionario!”, de autoria da artista argentina Alicia Herrero, que propôs uma série de viagens pelos rios da América do Sul, inspirada nos diários de viagem de Ernesto Guevara, convidando os protagonistas destas viagens a refletirem sobre as culturas locais americanas, construindo um “romance navegado”.

As figuras 1, 2, 4 e 5 são detalhes da obra “Nosso Norte é o Sul”, do artista japonês Yanagi Yukinori e que, como parte integrante essencial desta pesquisa, será melhor apresentada no decorrer da dissertação.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>DESCREVENDO A POLÍTICA DE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS</b>	<b>15</b>
<b>1. DA INTENÇÃO INICIAL ÀS QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>16</b>
1.1 Prelúdio: O Contato	16
1.2 Caminhos e Olhares da Pesquisa: Questões, Reflexões e Fazeres Metodológicos	24
<b>2. TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS</b>	<b>32</b>
2.1 “Território das Formigas”: metáfora de uma política em construção	32
2.2 Esmiuçando o Decreto Nº 6.861/2009	38
<b>3. DISCUTINDO NOÇÕES PARA UM MOSTRAR CONSCIENTE</b>	<b>49</b>
3.1 Breve Olhar sobre a Legislação	49
3.2 Noções de Afirmação e Identidades Étnicas	54
3.3 Território Nacional e Territorialidades Indígenas	57
<b>PARTE II</b>	
<b>CONSTATANDO A POLÍTICA DE ETNOTERRITÓRIOS E CAPTANDO-LHE A INTELIGÊNCIA</b>	<b>62</b>
<b>4. CONVERSÇÕES: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES DE UM PENSAR COLETIVO</b>	<b>63</b>
4.1 Gersem Baniwa: Um Olhar de Dentro da Elaboração da Política	67
4.2 Rodrigo Venzon: Um Olhar Desafiador	76
4.3 Maria Inês: O Acolhimento da Política	81
4.4 Danilo Braga: O Tempo dos Direitos Conquistados e a Conquistar	86
<b>5. COSTURANDO AS PALAVRAS LIDAS, OUVIDAS E SENTIDAS</b>	<b>92</b>
<b>EPÍLOGO</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO</b>	<b>108</b>

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2009, o Governo Federal editou o Decreto nº 6.861/2009, criando uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil: os **territórios etnoeducacionais**<sup>1</sup> - TE's. Com um caráter inovador, ao que parece, no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação e identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares, essa política inaugura um novo capítulo dentro deste processo histórico. Em linhas gerais, isso significa dizer que a educação escolar indígena passa a ser organizada em consonância à territorialidade de seus povos, independentemente da divisão territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro.

Passados quase quatro anos da criação do Decreto, no entanto, o seu desconhecimento por grande parte das lideranças e professores indígenas, bem como dos agentes envolvidos para a efetivação da política provoca algumas indagações. Quais os significados da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena? Que relevância e que papéis ela representa para a luta dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas identidades étnicas? O que, na prática, poderá se modificar com a implementação desse Decreto?

Considerando o caráter recente do documento em questão e a escassez de estudos sobre as proposições e repercussões do referido decreto, esta pesquisa pretende lançar bases para reflexões acerca dos processos de criação, implementação e pactuação de territórios etnoeducacionais por meio de um “mostrar consciente” que, mais do que sugerir respostas, convida a conhecer e pensar coletivamente.

Dividida em duas partes, a tessitura da dissertação deu-se de maneira que os capítulos pudessem apresentar a mobilidade, a visibilidade e a fluidez que sua natureza parecia pedir. Assim, sua escrita deu-se em dois momentos e movimentos distintos: parte 1, “Descrevendo a política de territórios etnoeducacionais”; e a parte 2, “Constatando a política de etnoterritórios e captando-lhe a inteligência”.

---

<sup>1</sup> Apresento cópia do referido decreto no anexo.

Constante da primeira parte, no primeiro capítulo, exponho algumas reflexões sobre questões filosóficas existenciais, como “quem sou?”, “de onde venho?”, “qual minha missão?” e “para onde vou?”. Assim, relato um pouco de minha história-memória sobre os caminhos que me trouxeram a esta pesquisa e que olhares dedicarei aos diversos aspectos que a compõem, situando o lugar da autoria.

No capítulo seguinte, as questões que envolvem a criação, os significados e as possibilidades da política de territórios etnoeducacionais afloram, tomando por imagem a metáfora da instalação artística integrante da 8ª Bienal do Mercosul, aqui denominada “território de formigas”. Encontra-se ainda, nesta parte, uma descrição detalhada do Decreto nº 6.861/2009, a qual chamo movimento de “esmiuçar” a política.

No terceiro capítulo, que trata das noções orientadoras desse mostrar consciente acerca da política de territórios etnoeducacionais, discutem-se ideias como “afirmação étnica”, “identidade étnica”, “território” e “territorialidade”, pautadas em um breve panorama sobre a legislação que trata da educação escolar indígena.

Iniciando a segunda parte, no quarto capítulo, apresento os intelectuais indígenas que são, a um só tempo, atores e autores do pensar coletivo aqui proposto. Para isso, elaborei narrativas dos caminhos que me levaram a cada um deles e os encontros ocorridos, expondo suas impressões e expressões acerca dos territórios etnoeducacionais.

O quinto capítulo dedica-se à constatação, compreensão e reflexão dos sentidos e significados emergentes dos documentos produzidos a partir da ideia de território etnoeducacional, costurando legislação e pensamentos previamente apresentados.

Com o epílogo, ao termos o que deveriam ser palavras de encerramento, abrimos espaço para outras possibilidades de pensamento.



PARTE I

DESCREVENDO A POLÍTICA DE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

Después  
no  
interesa  
al  
presente





## 1. DA INTENÇÃO INICIAL ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

### 1.1 Prelúdio: O Contato

Histórias não são contadas sem um prelúdio, bem como não há ações que possam ser compreendidas fora de um determinado contexto. Assim, sinto-me conclamada a, ao mostrar as questões norteadoras<sup>2</sup> que escolhi (ou pelas quais fui escolhida) para este estudo, narrar os caminhos que percorri nesta e até esta pesquisa. Para isso, preciso voltar um pouco mais nas trilhas acadêmicas e profissionais e fazer uso da memória<sup>3</sup>, instrumento por vezes considerado frágil para a reconstrução de um passado, tanto individual quanto coletivo. Ao considerarmos, no entanto, que histórias e memórias se tecem num emaranhado de imagens e lembranças construídas e escolhidas a partir de necessidades e vicissitudes do presente, a história-memória que aqui se escreve acaba por mesclar elementos que tornam as vivências pessoais indissociáveis das profissionais e acadêmicas.

Nascida na capital do Estado do Pará, seio da região amazônica e resquício de uma *belle époque* que evidenciava Belém como “a Paris das Américas”, tive o privilégio de crescer em meio a grandes e belas árvores – dádivas da exuberante flora amazônica – e construções arquitetônicas de igual grandeza e beleza, herança da lendária e nababesca “Era da Borracha”.

Filha de um estudante de meteorologia e uma graduanda em psicologia, ambos oriundos de famílias de modestos recursos financeiros, migrantes, bastante amorosas (meu pai pertence a uma família nordestina e minha mãe nasceu na Ilha do

---

<sup>2</sup> Uso a palavra “norteadoras” por dois motivos: 1) pela questão de atração e magnetismo terrestre e do deslocamento deste polo de atração proposto pela obra “Nosso Norte é o Sul”, constante da 8ª Bienal do Mercosul e que, em muitos momentos, serviu de inspiração para este estudo; 2) pela questão de, como na maioria das políticas indigenistas, o movimento começar da região norte para a sul, como no caso dos TE’s, em que o primeiro pactuado foi na Amazônia, enquanto no sul como um todo a discussão ainda é recente e continua em fase de levantamento e diagnóstico.

<sup>3</sup> De acordo com a historiadora Loraine Slomp Giron, “a memória é matéria-prima de quem trabalha com a História [...]. É como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada. Sendo material delicado sobre o qual se debruça o historiador, deve ser, antes de mais nada, compreendido em suas determinações” (GIRON, 2000, p. 23).

Marajó), das quais, inclusive, recebi várias influências de traços e das culturas indígenas típicos da região amazônica, pude crescer em meio a muitos livros e muita arte. Meus pais provêm de famílias de músicos e sempre primaram pela audição dos mais variados gêneros musicais em nosso “quarto do som”<sup>4</sup>. Da mesma forma, a prática da leitura em casa, às vezes com toda a família reunida na sala para ouvir uma boa história, era um dos melhores momentos em nossa rotina familiar.

Assim, ler e, conseqüentemente, estudar tornaram-se atos de vontade e sempre adorei ter de ir à escola. Com um aprendizado facilitado pela vivência em casa, já no ensino fundamental passei a reunir amigos para ajudá-los nas matérias em que eu tinha mais facilidade, que eram então as das áreas conhecidas por letras e humanidades. Com dezesseis anos, fui aprovada no vestibular para Bacharelado e Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal do Pará, escolha feita, entre outras questões, por ter me encantado pela noção de “processo histórico” e da utilidade da História no contexto escolar e mesmo para o crescimento pessoal, no sentido de formar indivíduos conscientes e cidadãos participativos.

Considero minha primeira experiência “oficial” em docência, durante o estágio supervisionado, de certo modo frustrante, pois foi o momento em que confrontei o idealismo de pôr em prática aquilo que me foi ensinado com as necessidades de se vencer um programa pedagógico pré-estabelecido e, por vezes, rígido demais – o que, na condição de estagiária, não me permitia sentir-me à vontade para maiores criações e inovações. Naquele momento, decidi que, embora gostando bastante de ensinar, a pesquisa em História deveria ser meu caminho enquanto estivesse na universidade.

Nesse período, porém, um fato foi decisivo para minha formação: um incêndio na comunidade do Riacho Doce, uma área de ocupação nos arredores da universidade, obrigou seus moradores a se alojarem no ginásio daquela instituição. Os desabrigados perderam suas casas e pertences, e os estudantes mobilizaram-se em campanhas de arrecadação de roupas e alimentos para as vítimas do desastre.

Enquanto atuava junto aos outros estudantes distribuindo o material

---

<sup>4</sup> O quarto do som era um cômodo em nossa casa que continha diversos álbuns de música, histórias e gravações de família, além de nossa biblioteca. Servia, ao mesmo tempo, como local de lazer e do “dever de casa”, associando sempre educação à diversão, arte e cultura.

arrecadado, percebi que as crianças eram as que mais sofriam em meio às lamúrias e reclamações dos adultos. Então, junto a um grupo de amigos da graduação, engajei-me em conseguir livros, lápis e cadernos, realizando contações e (re)escritas de histórias e iniciando timidamente processos de alfabetização, na busca por estimular o gosto pela leitura entre a comunidade, como contraponto ao peso da situação que vivenciavam.

Um pouco antes desse acontecimento, iniciei minha participação na pesquisa histórica, em um projeto intitulado “Levantados e amotinados: as lutas pela liberdade e a vida social no Pará entre 1808 e 1835”, com orientação da professora doutora Magda Maria de Oliveira Ricci, que viria a se tornar minha orientadora da monografia final do curso. Com essa pesquisa, tive meu primeiro contato com documentos históricos e com teorias mais aprofundadas de historiografia, encontrando aí os alicerces para minha produção acadêmica durante a graduação e posteriores pesquisas. Desde então, me dividi entre duas correntes historiográficas: a História Ecológica (ou História Socioambiental), vertente relativamente recente e de poucos estudiosos no cenário nacional, na qual realizei meu trabalho de conclusão de curso, e a História da Arte, aliada à Nova História Cultural e à História Social.

Durante o último ano de curso, quando ainda não sabia muito bem que caminho trilhar na academia depois de graduada, tive a oportunidade de conhecer a cidade de Porto Alegre, ao visitar minha mãe, que havia se transferido para essa cidade com o objetivo de cursar uma pós-graduação. Cheguei justamente no período da 6ª Bienal do Mercosul<sup>5</sup>, evento que marcaria minhas redes de sociabilidade em e com Porto Alegre. Visitei todas as mostras que compunham o evento e encantei-me com a produção infantil exposta nos galpões do cais Mauá.

O contato com aquelas representações, obras e instalações reanimou em mim a vontade de trabalhar com crianças, num primeiro momento procurando unir produção e discussão artística à educação. Com um olhar mais apurado, no entanto, percebi em eventos dessa grandeza e nas instituições envolvidas a variedade de espaços

---

<sup>5</sup> A Bienal do Mercosul é um evento de arte contemporânea, realizada na cidade de Porto Alegre, desde 1997, envolvendo artistas da região do Mercosul e de atuação na América como um todo. Ao ativar a cena artística local durante sua realização, a Bienal propõe e instiga discussões acerca de arte, cultura, política, economia e educação, de modo a proporcionar a possibilidade de novos olhares sobre temáticas e lugares de primordial importância para o desenvolvimento social como exercício de cidadania.

onde a educação é construída no cotidiano, muito além do ensino nas escolas convencionais e da vivência acadêmica. Parti de Porto Alegre com a convicção de que se trata de uma cidade que acolhe quem mostra vontade de trabalhar e com forte esperança de voltar, além dos primeiros passos, ainda no plano das ideias, de como prosseguir em minha jornada de pesquisa – agora, por outro viés, o da educação.

Outro aspecto marcante de minha breve estadia em Porto Alegre, naquela ocasião, foi a constante presença de indígenas no centro da cidade, em atividades que envolviam arte e comércio informal. Lembro-me do estranhamento ao vê-los confundidos aos “pedintes” e “ambulantes” nas ruas do centro histórico e de como esse estranhamento me fez repensar o modo como a presença indígena era notada ou sentida em meu Estado amazônico, ao mesmo tempo tão permeado de traços indígenas e tão esvaziado de sujeitos indígenas, aparentemente, nos grandes centros urbanos.

Recordo-me ainda das reflexões suscitadas por esse primeiro olhar, de como os indígenas no centro histórico de Porto Alegre eram, para mim, ao mesmo tempo presentes e invisíveis, misturados aos moradores e trabalhadores de rua e à arquitetura e arborização locais, como se estivessem compondo a paisagem. Em Belém, minha cidade natal, essa mesma invisibilidade dava-se através da mestiçagem: os descendentes de indígenas são tão comuns entre a população local que, não por acaso, acabamos por não nos dar conta dessa origem indígena tão presente nas atividades cotidianas.

Retornando a Belém, terminando de redigir o trabalho de conclusão de curso, fui convocada a assumir cargo pleiteado em concurso público estadual na Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, tendo sido lotada na gerência da Biblioteca Pública Arthur Vianna, uma das maiores e mais conceituadas bibliotecas da região Norte, trabalhando inicialmente na Seção de Obras Raras e, posteriormente, na Seção Infantil.

Nesse período, passei a ter contato com comunidades indígenas de cidades vizinhas a Belém, algumas inclusive difusas em comunidades remanescentes de quilombos. Embora o contato se fizesse apenas durante os eventos e programações culturais que a Fundação oferecia, passei a me interessar cada vez mais pela vivência e aprendizado recíproco entre osicineiros e o público indígena. Isso porque, numa de

minhas primeiras atividades de contação de histórias, senti um certo estranhamento de minha própria parte ao não saber o quanto aquelas crianças indígenas poderiam entender do que eu contava. Em contrapartida, buscando vencer desafios entre o “nós” conhecido e a “outridade” estranha, de acordo com minha própria formação, lembrava-me de que, em minha região, difícil às vezes se faz distinguir quem é ou não indígena levando-se em conta apenas traços físicos exteriores.

Cheguei à conclusão, então, de que meu primeiro estranhamento surgiu a partir do momento em que uma identidade foi afirmada e inserida no contato como elemento primordial. Interessei-me, a partir daí, por questões de cultura, identidade e territorialidade, já ampliando a visão histórica para campos de conhecimento correlatos, abrangendo Antropologia, Sociologia, Etnografia e Ciência Política.

Nesse ínterim, voltando a participar de discussões e eventos acadêmicos, deparei-me com a questão da Lei nº 11.645/2008<sup>6</sup> e a introdução do ensino de História Indígena nas séries fundamentais. Temática abordada em seminários especiais do curso de História no ensino superior, além de citado em eventos governamentais estaduais, o contato com a Lei, despertou em mim dois interesses: primeiramente, lembrei-me de minhas primeiras convivências com comunidades indígenas, de meu estranhamento à aproximação, do interesse curioso ao interesse político e do pouco estudado acerca de povos indígenas, inclusive dentro do próprio curso superior em História.

Em segundo lugar, a criação de uma lei específica me fez questionar o porquê de sua real necessidade<sup>7</sup> e como isso interfere no ensino de História. A partir daí, novas leituras foram realizadas, no sentido de entender de que forma diversos povos indígenas são estudados pelas ciências humanas e sociais, que conhecimento a educação geral escolar informa e como a educação pode contribuir tanto para a construção de um lugar mais digno para tais povos, como para o conhecimento e aproximação entre as diversas culturas que continuam compondo o país.

---

<sup>6</sup> Lei Federal que institui a obrigatoriedade do ensino de História Indígena durante a educação básica nos currículos oficiais das redes de ensino público e privado, em especial nas disciplinas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

<sup>7</sup> Para uma maior reflexão em relação à Lei n. 11.645/2008, ver em GOMES (2011).

Partindo de tal convicção, comecei a procurar, no âmbito da Educação, linhas de pesquisa que correspondessem aos meus ideais de educadora, já que não me sentia contemplada entre os limites da historiografia para tratar de questões tão mais abrangentes. Num primeiro momento de busca, constatei não haver em minha cidade natal o que desejava com meus estudos de mestrado. Felizmente, em contrapartida, após mais uma viagem a Porto Alegre, durante fevereiro e março de 2008, percebi que a linha de pesquisa “Políticas e Gestão de Processos Educacionais” – em especial o eixo temático “Educação e educação escolar indígena; ensino de história” – vinha ao encontro de minhas expectativas como pesquisadora.

Buscando aprender cada vez mais e mesmo me informar sobre as atuais discussões realizadas no Estado do Rio Grande do Sul acerca do tema, pedi exoneração de meu emprego, mudei-me definitivamente para Porto Alegre e inscrevi-me como aluna especial do mestrado em educação para o segundo semestre de 2009, na disciplina “Seminário Especial – História e Educação: memória, identidades e movimento”, chegando ao fim daquele ano com maiores perspectivas de estudos.

Assim, a vivência da temática, o aprendizado e conhecimento de autores que já me instigavam anteriormente e mesmo o interesse advindo do surgimento de novas questões de políticas públicas e leis acerca de questões indígenas e de ensino de História me estimularam à inscrição no processo seletivo da UFRGS. Tal ação veio a marcar o trilhar de um novo rumo em minha trajetória acadêmica e profissional.

Considerando que, desde o tempo de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso na graduação, me interessei pelas diversas falas contidas em documentos e discursos legislativos, passei a pesquisar um pouco mais sobre os processos e outros documentos criados antes e a partir da Lei nº 11.645/2008. Assim, tive contato com os documentos de conselhos de educação e conferências de educação indígena, entre outros, além do aparato legal específico para a temática indígena.

Por exemplo, ao tomar conhecimento do documento final elaborado na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, percebi ser fala recorrente a necessidade que os participantes expressavam, de haver representantes indígenas nos Conselhos Estaduais de Educação, de modo a fazerem parte efetiva dos processos pedagógicos de produção e elaboração de programas e projetos, além da avaliação. Ao

mesmo tempo, os representantes governamentais e institucionais, em uma primeira análise, pareciam reforçar o Estado protecionista e tutelar, que impõe programas de educação escolar indígena sem a participação mais profunda e que considere a autoria dos educadores e representantes de tais povos.

Surgiu-me então a necessidade de, mais do que entender a efetivação da Lei nº 11.645/2008, buscar conhecer o que as falas governamentais e as dos movimentos em prol da educação indígena entendiam por projeto(s) de educação indígena. Para tanto, empreendi uma pesquisa mais abrangente no que se refere à legislação de criação e à implementação da educação escolar indígena. Dessa forma, a investigação passou por diversas fases, desde a educação catequética durante a colonização do Brasil, até chegar à educação escolar indígena e diferenciada, nas duas décadas finais do século XX e início dos anos 2000<sup>8</sup>.

Foi através desse apanhado legislativo que tomei conhecimento do Decreto nº 6.861/2009 que, pelo estudo aqui desenvolvido, posso dizer representar uma reviravolta paradigmática na trajetória da educação indígena no país. Isso porque, a partir deste decreto, foram criados os **territórios etnoeducacionais**, marco legal na história de dominação e resistência<sup>9</sup> em que estão envolvidos os povos indígenas brasileiros, por considerar as noções territoriais tradicionais indígenas para a construção de territórios étnicos pautados pelo viés educacional.

Em linhas gerais, entre outras questões igualmente importantes, o referido

---

<sup>8</sup> Os estudos de Mariana Kawall Leal Ferreira (2001) apontam para uma divisão do processo de construção da educação escolar indígena no Brasil em quatro fases, a saber: (1) Brasil Colônia e a escolarização jesuítica; (2) do SPI à política de ensino da FUNAI, articulada às missões religiosas; (3) Movimento indígena organizado, de 1960 a 1970; e (4) a partir de 1980, pela iniciativa dos próprios indígenas de autogestão de seus processos de escolarização. Essas fases ou etapas da educação escolar indígena no Brasil estão intimamente relacionadas ao processo mais abrangente na América Latina como um todo, acompanhando o movimento político sistematizado e descrito por José Bengoa (2000).

<sup>9</sup> Sobre a perpetuação dessa relação de dominação e resistência e/ou submissão, Jorge Garsché (2008, p. 372) afirma: “Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas y instituciones de un pueblo no esta respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas y ignoradas por las autoridades estatales. Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones, cuando la legislación nacional se aplica sin tomar en cuenta sus costumbres y sus derechos consuetudinarios, y la dominación y sumisión se manifiesta cuando las tierras indígenas están invadidas por colonos, ganaderos o madereros y cuando no existen sanciones contra tales abusos”.



decreto prevê a organização da educação escolar indígena em atenção à territorialidade de seus povos, o que revigora a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas, sob o viés da educação. Segundo o documento, isso significa dizer que

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 (BRASIL, 2009).

O texto do Decreto traz mais um importante aspecto político que abre possibilidades para outro paradigma, outra perspectiva para a relação entre povos indígenas e Estado: o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, dos povos indígenas como sujeitos políticos ativos, conscientes e responsáveis pela construção dos projetos que lhes digam respeito. Com isso, a escola indígena passa a trazer em seu bojo uma evidente e respaldada autoria indígena<sup>10</sup>, mostrando-se um caminho viável para a legitimação de identidades e afirmações étnicas, expressas por projetos autônomos de educação escolar indígena.

O mesmo espírito desbravador de mudar radicalmente de cidade e de vida, aliado à boa acolhida que recebi em todas as vezes que visitei Porto Alegre – meus faróis a iluminarem essa caminhada tão arrojada –, me fazem agora querer desbravar os pormenores deste novo capítulo no movimento dos povos indígenas brasileiros em prol do reconhecimento de suas diferenças, suas identidades e seus direitos. Os territórios etnoeducacionais, marco teórico recente e ainda pouco estudado no campo da educação, parecem trazer, para além de possíveis soluções, novos olhares e reflexões para se pensar a presença e o protagonismo educacional indígena brasileiro.

E é imbuída desta perspectiva de explorar novas possibilidades para a reterritorialização da educação escolar indígena específica e diferenciada e de efetivação de projetos autônomos em que as políticas para índios se tornem políticas

---

<sup>10</sup> Nos documentos que tratam da educação escolar indígena, o termo “protagonismo” costuma figurar como sinônimo de valorização e empoderamento indígena em seus processos educacionais. Na prática, porém, vem-se utilizando o termo “autoria” indígena.

de indígenas e por indígenas, que proponho **reflexões acerca do significado, da relevância e do papel da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena e para o movimento dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas identidades étnicas.**

## 1.2 Caminhos e Olhares da Pesquisa: Questões, Reflexões e Fazeres Metodológicos

Os aportes que orientam o caminhar deste estudo são frutos do próprio desenrolar dos projetos de educação indígena que vêm sendo realizados no Brasil e na América Latina como um todo. Se fizermos um breve apanhado dos movimentos indígenas durante o século XX e de suas relações com os diversos governos que se sucedem, perceberemos o singular momento em que estamos vivendo em termos de direitos indígenas<sup>11</sup> e como este estudo se insere nesse espaço-tempo.

De acordo com José Bengoa<sup>12</sup>, dos anos 30 aos 50 do século passado a América Latina viveu o tempo do indigenismo, ou seja, um tempo em que as políticas para indígenas eram realizadas por não indígenas, geralmente sob uma perspectiva integracionista, no sentido de integrar os povos indígenas ao Estado para fazê-los desaparecer étnica e culturalmente.

Durante os anos 60 e 70, sob políticas nacionalistas e ditaduras populistas, as questões étnicas foram encobertas pela identidade nacional. O índio deixou de existir como sujeito e tornou-se um campesino comum, figurando etnicamente apenas no folclore<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Segundo falas de intelectuais indígenas, vive-se atualmente o “tempo dos direitos”, ou seja, um tempo em que, por meio de lutas e reivindicações, os povos indígenas alcançaram significativos direitos legais dentro da sociedade nacional, a partir da Constituição Federal de 1988.

<sup>12</sup> José Bengoa é antropólogo, historiador e sociólogo chileno e vem escrevendo numerosos trabalhos, desde a década de 80, acerca de questões indígenas na América Latina, muitos com grande enfoque político, como é o caso da obra “La emergência indígena em La América Latina”, publicada em 2000.

<sup>13</sup> Embora os processos latinoamericanos e o brasileiro apresentem muitos encontros e semelhanças, é importante pontuar algumas diferenças. No Brasil, a década do ano de 1960 é marcada pela extinção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, que, segundo Juliana Schneider Medeiros, “em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à sociedade nacional, ao passo que o Estado se expandia Brasil adentro, expulsando os índios de suas terras e concentrando-os em reservas. Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os índios à nação,

Os anos 80 são um marco para os povos indígenas no sentido em que representam o momento da organização dos movimentos de luta indígena em toda a América, acompanhando a reabertura política de países sob ditaduras, a promulgação de novas constituições federais e as discussões sobre povos indígenas na agenda política global, expressas em caráter documental na “Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais”, de 1989<sup>14</sup>. É o momento da “tomada de consciência étnica”, ideia formulada por Bengoa para caracterizar o fenômeno social da emergência étnica e cultural indígena.

Por fim, fechando o século XX, chegamos aos anos 90, década que ficou marcada pela emergência de vários grupos, em especial os indígenas, que passaram a expressar e ressignificar novas identidades ocasionando, dessa maneira, a incorporação da “questão indígena” às agendas políticas dos governos latino-americanos.

Embora a questão indígena tenha percorrido caminhos específicos no caso brasileiro, sua contextualização no panorama latino-americano nos possibilita pensar o modo como o Estado moderno ocidental historicamente tendeu a tratar minorias étnicas e culturais, sob a égide de uma nação una e igualitária. A virada política deu-se com a eclosão, em larga escala, das vozes e pressões desses grupos pela legitimação e garantia de seus direitos, como fenômeno global.

No Brasil, com a criação de reservas indígenas<sup>15</sup>, na década de 70<sup>16</sup>, a assimilação do indígena como camponês foi substituída, grosso modo, pela cristalização da

---

principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país” (2012, p. 13). A década de 1970, por sua vez, é marcada pela luta intensiva pela demarcação de terras indígenas e por movimentos de educação escolar indígena que buscavam alternativas ao modelo civilizatório imposto pela FUNAI.

<sup>14</sup> A escolha pelo termo “povos indígenas”, longe de pretender-se uma discussão teórica de categorias sociológicas, deveu-se à sua utilização em larga escala nos documentos e falas aqui estudados. Ratificando tal escolha, o texto da Convenção 169 da OIT, sobre a utilização do termo “povos indígenas”, diz: “Outra inovação é a distinção adotada na Convenção entre o termo “populações”, que denota transitoriedade e contingencialidade, e o termo “povos” como segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e especial relação com a terra que habitam.” (BRASIL, 2005, p. 11).

<sup>15</sup> Na categoria de terras reservadas aos indígenas “estavam contidas não só as que efetivamente a autoridade reservara para formar aldeamentos, como as congenitamente possuídas, isto porque o termo ‘reservado’ se referia antes aos direitos dos índios à terras que possuíam e depois passou a designar também, nessas mutações próprias do direito e das sociedades, aquelas que o Poder Público achava melhor para aldear povos indígenas, na ideia de integração cidadã. Isto explica porque até hoje se apelidam Reservas Indígenas” (SOUZA FILHO, 2010, p. 126).

imagem estereotipada do índio da época da conquista do país. Assim, ao desterritorializar e procurar dismantelar as organizações próprias das diversas nações indígenas viventes na “terra brasilis”, o Estado brasileiro perpetuou a ideia do índio aldeado como um “índio puro” idealizado. Com isso, rechaçava-se a possibilidade do reconhecimento de uma identidade indígena autodeclarada por sujeitos estabelecidos fora dos limites das reservas indígenas, nas regiões urbanas, ou dos mestiços que igualmente reclamam sua herança e identidade ancestral indígena.

Essa invisibilidade sistemática do indígena urbano e mestiço, assim como a imagem do índio aculturado por não viver como seus ancestrais há mais de 500 anos, sofreram abalos políticos com a Constituição Federal de 1988, fruto das lutas dos movimentos indígenas e setores mais engajados da sociedade, bem como de acordos e documentos internacionais.

Ao entendermos que as políticas educacionais indígenas fazem parte de um quadro político maior, de uma demanda por direitos políticos e sociais que reconhecem os indígenas como protagonistas de suas histórias, de suas vontades, planos e ações, percebemos a noção de processo contida na elaboração de uma escola indígena específica e diferenciada<sup>17</sup>. Indo mais além, notamos os entraves e os avanços na temática dos direitos indígenas pelo viés educacional, que pode ser a chave para uma sociedade multiétnica e multicultural, pautada nas relações interculturais que permitem a afirmação de identidades étnicas, o reconhecimento às diferenças e o respeito à diversidade.

---

<sup>16</sup> Neste período, o governo brasileiro transferiu vários povos indígenas de seus territórios tradicionalmente ocupados para áreas da União em que não pudessem representar entraves ao ideal de progresso da nação (no qual não pareciam se encaixar). De acordo com o texto de Carlos Frederico Marés de Souza Filho, “a Lei 6.001/73 conceitua as áreas reservadas como aquelas estabelecidas pela União e destinadas à posse e ocupação pelos índios. Pode-se entender daqui que são terras não indígenas, destinadas aos índios. Ao contrário das ocupadas, estas são primeiro propriedade da União e depois, por afetação ou destinação, transformadas em terras indígenas. Depois de entregue aos índios, a terra é indígena com todas as suas características jurídicas” (SOUZA FILHO, 2010, p. 130). Segundo, ainda, o mesmo autor, a supracitada lei, conhecida como Estatuto do Índio, em seu art. 27 estabelece que a reserva indígena é “uma área destinada a servir de *habitat* de um grupo, o que fez com que, na prática de criação de unidades de individualizações de terras indígenas, se desse o nome de reserva, embora fossem ancestral e tradicionalmente ocupadas” (2010, p. 131).

<sup>17</sup> Tensionando a questão sobre possíveis acepções do termo “escola indígena”, Thiago Almeida Garcia afirma que “No Brasil todo estabelecimento escolar em comunidades indígenas é considerado, pelo Ministério da Educação, como indígena. Hoje basta que o diretor da escola informe isso no preenchimento anual do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa – INEP. Esse posicionamento levanta uma questão importante: o que é, na verdade, uma escola indígena, no Brasil?” (2011, p. 06-07).

Partindo desse ponto de vista, ao estudarmos o Decreto nº 6.861/2009, que cria os territórios etnoeducacionais, percebemos as possibilidades que ele apresenta ao indicar caminhos para proporcionar aos povos indígenas a autonomia e autoria de seus processos educacionais e de seus territórios, de maneira a diminuir, no âmbito legal, as desvantagens e a desvalorização a que seus povos foram submetidos, fruto de séculos de colonização, exploração e desigualdades impostas pela sociedade envolvente.

É através desse olhar e da compreensão do possível alcance de uma política de construção de novas territorialidades por meio da educação, que propomos algumas reflexões balizadoras desta pesquisa:

- a) Qual a relevância desse documento legal para a educação escolar indígena específica e diferenciada?
- b) Que sentidos e significados ele assume na história da educação escolar indígena no Brasil?

Para tal empreendimento, em primeiro lugar, é necessário um olhar atento ao texto legislativo, sendo a apreciação do Decreto em si um exercício metodológico. Do mesmo modo, se levarmos em conta a noção de processo historicamente construído, a que nos propomos, é necessário um segundo passo, que vem a ser uma mirada apurada dos discursos legais sobre educação escolar indígena a partir da Constituição Federal de 1988.

Em seguida, ao se considerar o que Bengoa (2000) denomina emergência da questão indígena na América Latina, e especificamente no Brasil, reconhecemos que a construção da noção de territórios indígenas no âmbito étnico e educacional expressa identidades constituídas por esses sujeitos indígenas na luta por seus direitos. Nesse sentido, entendemos que afirmação étnica aproxima-se dos “processos de identificação” propostos por Michel Maffesoli<sup>18</sup>, e para isso, é necessário entender tanto a construção dos discursos de identidade em Bengoa quanto as noções dos processos de identificação maffesolianos. Essa aproximação de autores se fez possível, em

---

<sup>18</sup> Michel Maffesoli é sociólogo e intelectual francês, com várias obras publicadas no Brasil, responsável pela difusão de conceitos como “tribos urbanas” e novos sentidos para o que entendemos por identidades, através da noção de “processos de identificação”. Por uma “razão sensível”, o intelectual e pesquisador deve levar em conta a sensibilidade, um dos pilares das relações sociais, em seus estudos de rigor acadêmico, junto à razão humana.

primeiro lugar, ao adotarmos que as ideias estudadas são noções, e não conceitos fechados, no sentido etimológico do termo, pois, segundo o próprio Maffesoli,

[...] em latim, a etimologia da palavra conceito vem de *concepire*, que quer dizer fechado. Existe, então, no significado mesmo do termo conceito algo que é fechado. Segundo a minha hipótese, nós estamos vivendo um momento de mudança de paradigma. Mudança que se chama uma mudança societal. Parece-me, então, difícil conservar uma concepção, uma perspectiva sistemática baseada justamente nesses conceitos. É por isso que propus utilizar o que chamo de noções, de metáforas. São imagens, na verdade, que possuem um lado mais flexível, mais dinâmico e que me parecem, assim, mais conectadas com uma realidade social que é, ela mesma, flexível, dinâmica, fugitiva (MAFFESOLI, 2011, p. 522).

Assim, procurou-se desembrutecer o olhar para dar lugar a um pensar sensível sobre o tema estudado, o que significa deixar de tentar conceituar e categorizar tudo e todos. Ao se utilizar metodologicamente a ideia de "noções" no lugar de "conceitos", imagens, metáforas, artes, sensações, paixões, tudo é bem-vindo para dar conta da fundamentação e entender como a política de construção dos territórios vem sendo elaborada.

Maffesoli ainda está presente em dois aspectos fundamentais desta dissertação. O primeiro é o de que nenhum estudo está hermeticamente fechado, nem se encerra nele mesmo, e sempre podemos deixar janelas abertas sem que isso pareça uma falha de estudo. Assim, o fantasma teórico de ter muitas perguntas e, aparentemente, nenhuma resposta "convicente", é momentaneamente exorcizado para dar conta de mais um traço metodológico: levantar questões (não problemas) e refletir sobre elas não significa responder a tudo de maneira pronta e acabada. Nesse sentido, trata-se de reconhecer a existência de uma ideia sem preocupar-se com a carga de "verdade" contida ou não nela, mas sim em explorar seu potencial ao se constatar que sua eficácia é real (MAFFESOLI, 1998).

Ao mesmo tempo, não ter respostas imediatas não significa que a pesquisa seja medíocre, mas, entre outras coisas, que o exercício do pesquisar deve ser contínuo e

prolongado<sup>19</sup>, como numa espécie de imersão. Neste mestrado, que se concretiza num curto período, nos foi possível realizar apenas o exercício de iniciação, com alguns vislumbres desta principiante imersão.

O segundo aspecto maffesoliano constitui-se na tentativa de abandonar a moral do "dever ser" para mostrar "o que é". Utilizando um presenteísmo necessário<sup>20</sup> e entendendo a política educacional em questão como oriunda de um processo historicamente construído e fruto de seu tempo, a reflexão sobre um mostrar consciente<sup>21</sup> parece-nos mais útil e relevante à pesquisa enquanto estudo que não se encerra na academia. Trata-se de uma inteligência que, quanto mais conectada à vida real, esta como vida que não se curva à regra (MAFFESOLI, 1998), menos confinada entre os muros das instituições formais de saber.

É costumeiro, principalmente entre historiadores, mesmo que inconscientemente, olhar para o passado para entender porque o presente não é como deveria ser, e como reverter este quadro para um futuro ideal. Sob a ótica de Maffesoli, que se buscou adotar aqui, o aspecto negativo pode desaparecer, não por um otimismo ingênuo, mas pelo olhar generoso do pesquisador que olha para o passado e para o futuro para entender porque o hoje é como é, e não o que deveria ser.

Alguns procedimentos metodológicos mais precisos fizeram-se necessários para embasar as reflexões propostas e apontar possibilidades desse "mostrar consciente" da política de construção dos territórios etnoeducacionais. Nesse sentido, a análise do Decreto em si parte de um esmiuçar das linhas que o compõem e dos contextos de sua produção e implantação. Depreende-se daí a necessidade de levantamento e análise da legislação sobre educação escolar indígena. Interessante ressaltar que, ao empregar o termo "análise", buscamos passar da análise das coisas

---

<sup>19</sup> Segundo Ítalo Calvino, citando o escritor italiano Carlo Emilio Gadda, "conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real" (CALVINO, 2008, p. 123). Nesse sentido, a cada novo olhar sobre o fenômeno pesquisado, novos conheceres e "deformações" são construídos, de modo que "quanto mais o mundo se deforma sob seus olhos, mais o *self* do autor se envolve nesse processo, e se deforma e se desfigura ele próprio" (idem).

<sup>20</sup> Segundo Maffesoli, "só o presente é fonte fecunda de pensamento" (1996, p. 09).

<sup>21</sup> Tendo como base as leituras feitas em Maffesoli, entendo por "mostrar consciente" o olhar atento às minúcias daquilo que olha, buscando compreender o que é, sem tentar forçosamente explicar o que vê. O mostrar sem a necessidade de ter de demonstrar, fugindo a tentação do dever ser, reconhecendo as potencialidades presentes naquilo que se olha, conscientemente, com os sentidos despertos e livres do jugo moral do passado e do futuro sobre um presente que está se fazendo.



duras e objetivas às das coisas fluidas e subjetivas, do visível ao invisível, dos grandes fatos às sutilezas e minúcias. Para isso, alerta Maffesoli, “é preciso estar suficientemente em ruptura com os modos de análise tradicionais” (1996, p. 58-59).

A ruptura mostra-se por meio de dois traços metodológicos, aqui utilizados como fundamentos teóricos, mas propostos, originalmente, por Ítalo Calvino como “valores literários que mereciam ser preservados para o próximo milênio” (2008, p. 05): são eles a leveza e a exatidão.

Como leveza, entende-se uma fuga ao inevitável peso que o estudo de uma política em curso normalmente possui. Trata-se de uma fuga estilística, ética-estética, que busca na densidade teórica uma suavidade literária, refletindo-se em uma escrita narrativa e analítica, ao mesmo tempo. Pelas palavras de Calvino, “não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (2008, p. 19).

A leveza, por sua vez, está intimamente ligada à exatidão, entendida também como precisão e determinação, em contraponto ao que é vago e indefinido. Dessa forma, a descrição atenta e minuciosa, buscando exatidão de palavras e ideias, longe de aprisionar e esquadriñar imagens e ações, dá vazão a um estudo fluido e denso, ao mesmo tempo. Segundo o mesmo autor, trata-se “do esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas” (CALVINO, 2008, p. 80)<sup>22</sup>.

Para esse estudo, considerou-se ainda as articulações e colaborações entre as diferentes esferas de governo e diversos setores da sociedade abrangidos nas questões indígenas e educacionais, como representantes dos povos indígenas envolvidos e de entidades indigenistas de notória atuação no território, representantes do MEC, da FUNAI e dos Conselhos de Educação e outros agentes expressos no Decreto para a pactuação de territórios etnoeducacionais. Assim, foram realizadas conversas (gravadas) com representantes das entidades envolvidas, bem como lideranças e

---

<sup>22</sup> Calvino inicia seu capítulo sobre a exatidão dizendo: “para mim, exatidão quer dizer principalmente três coisas: 1) um projeto de obra bem definido e calculado; 2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis [...]; 3) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação” (CALVINO, 2008, p. 71-72).

professores indígenas para compreender coletivamente os significados que o Decreto nº 6.861/2009 assume para a educação escolar indígena no âmbito de possíveis territórios etnoeducacionais dos povos indígenas do Rio Grande do Sul.

As narrativas dos encontros com os quatro intelectuais participantes desta pesquisa possibilitou a construção de um pensar coletivo, composto de múltiplos olhares, sentidos e significados, expressos no constatar de uma política que, embora recente e pouco estudada, é uma realidade inegável.

## 2. TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

### 2.1 “Território das Formigas”: metáfora de uma política em construção

Exercício de iniciação: imaginemos uma caixa de acrílico transparente, com o tamanho de cerca de duas caixas de sapato, contendo uma comunidade de formigas. Elas possuem, aparentemente, alimento, luz e moradia segura. Aos poucos, aquele espaço emoldurado que lhes foi destinado parece tornar-se insuficiente para suas necessidades, e elas passam a procurar caminhos para além da caixa de acrílico, tal qual fazem seus traçados pelas terras livres, ultrapassando os limites impostos por forças externas ao formigueiro.

Há um caminho, um tubo de plástico que parece ser a saída para a busca de algo maior. No fim desse tubo, há vários outros, e esses levam a outras caixas de acrílico diferentes, mais estreitas e retangulares, cada qual com areia de diversas cores. As novas caixas, por sua vez, são interligadas entre si por outros tubos, formando um entrecruzamento de caminhos possíveis. E as formigas, em um vai e vem de caminhos, espalham-se pelas caixas, pelos tubos e pelas cores, formando novas comunidades, dividindo-se, reagrupando-se e misturando-se entre si e entre a areia de vários tons.



Figura 1 - Detalhe da obra "Nosso Norte é o Sul" em 09 de outubro de 2011, por Fernanda Brabo



Figura 2 - Detalhe 2 da obra "Nosso Norte é o Sul" em 09 de outubro de 2011, por Fernanda Brabo



Figura 3 - Detalhe 3 da obra "Nosso Norte é o Sul" em 10 de setembro de 2011, por Leandro Michel



Exercício de imersão: imaginemos agora que as formigas são pessoas. Os grãos de areia colorida formam bandeiras, representando países. As caixas de acrílico delimitam suas fronteiras geográficas, políticas e administrativas. Os tubos entrecruzados representam os caminhos de relação entre essas pessoas, suas comunidades de origem, novas comunidades.

A partir desses movimentos de cruzamento entre e inter fronteiras, as bandeiras vão se desfigurando, uma vez que essa areia colorida é transportada [entre os tubos pelas formigas], construindo novos desenhos. As bandeiras, meras representações de territórios no pensamento moderno, ou seja, de extensões arbitrárias de terras delimitadas por um Estado ou governo, cedem lugar a outras formas, produzindo, para além dos territórios nacionais esquadrihados, territorialidades diversas que contemplam outras noções de cultura e identidade.



Figura 4 - Detalhe 4 da obra "Nosso Norte é o Sul" em 09 de outubro de 2011, por Fernanda Brabo



Figura 5 - Detalhe 5 da obra "Nosso Norte é o Sul" em 19 de outubro de 2011, por Fernanda Brabo



Figura 6 - Detalhe 6 da obra "Nosso Norte é o Sul" em 16 de outubro de 2011, por Leandro Michel



Se reconhecermos que, tal qual ocorreu nos territórios das formigas, nós também, seres humanos, temos necessidades próprias de territorialidades muito além das formas geográficas recortadas no globo terrestre, como entender que divisões territoriais arbitrárias sejam impostas aos povos indígenas sem considerar suas necessidades e vontades? Ao se anular as especificidades territoriais de cada sociedade indígena, concedendo-lhes, como se fosse um favor, caixas de acrílico com moradia e alimento, isto é, terras indígenas demarcadas e definidas pela União, anulam-se também relações, culturas, identidades, histórias e visões de mundo que a territorialidade possível em uma mera caixa de acrílico é incapaz de abarcar.

Mesmo nos casos em que as terras indígenas compreendem espaços para além da casa e seus arredores para produção, ainda assim a territorialidade é restrita pelos limites demarcados para livre trânsito. E é trilhando um caminho avesso a esse processo, considerando as territorialidades indígenas e as noções políticas, sociais e históricas de cultura e identidades que abarcam, que se configuram os **territórios etnoeducacionais**.

A obra “Nosso Norte é o Sul”, de Yanagi Yukinori, exposta na 8ª Bienal do Mercosul, ocorrida de setembro a novembro de 2011 na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, questiona a forma como fronteiras e identidades são construídas, além das noções tradicionais do pensamento ocidental moderno de território e nação. Segundo a curadoria da exposição, a obra

mostra as bandeiras dos países do bloco geopolítico do chamado Cone Sul, complementadas pelas das Guianas, territórios situados na América do Sul, porém distanciados culturalmente do resto do continente por sua condição colonizada ou remota. As formigas vão construindo seus túneis, estabelecendo pontes entre as nações alegorizadas nas bandeiras, minando a integridade visual delas e propondo uma utópica integração regional. Ironicamente, a cultura, através da Bienal do Mercosul, tem sido mais efetiva em conseguir o livre intercâmbio de capital simbólico entre os países da região do que o tratado de livre comércio, que até agora não logrou derrubar as barreiras estabelecidas pelos interesses comerciais de cada nação.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Ver texto na íntegra em: <<http://www.bienalmercosul.art.br/artista/268>>.



Quando me deparei com esta obra, no primeiro dia do evento aberto ao público, percebi nela a concretude visual da política de etnoterritórios. A configuração espacial e o alcance dos territórios etnoeducacionais mostraram-se palpáveis, para além do plano das ideias, tal qual eu havia internamente visualizado, no campo da imaginação.

O texto de um documento legal, no entanto, dificilmente traduz as imagens vivas formuladas por seus redatores. A dureza e a aspereza desse tipo de texto não permitem a visualização da imagem de seus intentos para além das palavras rigidamente dispostas. Dessa forma, o uso da metáfora aqui proposta pretende situar os territórios etnoeducacionais no campo do real, do visível, do tangivelmente possível, isto é, do sensível.

A metáfora, como instrumento de análise, contenta-se em descrever, sem a pretensão de explicar algo ou de explicar-se. Segundo Maffesoli, a metáfora pode auxiliar na compreensão de um fenômeno, possibilitando maior percepção de suas significações, mas sem enclausurar aquilo que pretende descrever. Como alavanca metodológica para elaborar uma razão sensível, ou uma sensibilidade intelectual, a metáfora ainda

[...] é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se com descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhecendo-o como tal e respeita suas coibições (MAFFESOLI, 1998, p. 152).

No entanto, é preciso frear a tentação de interpretar e explicar a metáfora. E, de acordo com Ítalo Calvino,

[...] toda interpretação empobrece o mito e o sufoca: não devemos ser apressados com os mitos; é melhor deixar que eles se depositem na memória, examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística (CALVINO, 2008, p. 16-17).

Compartilhando de tal pensamento, acredito que o mesmo se dá com a

metáfora, no sentido de buscar compreendê-la por ela mesma, sem os acréscimos que fatalmente lhes impomos do exterior.

Uma vez, momentaneamente, esgotado o recurso da metáfora para o fim ao qual se destina, é hora de ater-se às palavras que, oficialmente, compõem e descrevem a política de territórios etnoeducacionais, constantes no Decreto nº 6.861/2009.

## 2.2 Esmiuçando<sup>24</sup> o Decreto Nº 6.861/2009

Quando o Decreto nº 6.861 foi expedido, em maio de 2009, gerou grandes controvérsias e desconfianças entre as lideranças indígenas de todo o território nacional. Isso porque, até então, não havia registro de que um aparato legal, visando avanços e autonomia da educação escolar indígena, específica e diferenciada, tenha sido pensado sem a participação efetiva dos movimentos em prol das causas indígenas, nem foi criado sem ser fruto das pressões desses grupos e de outros agentes internacionais.

Por isso, naquele ano, época em que se pensava a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida apenas em novembro de 2009, grande parte dos representantes indígenas rechaçou o Decreto, que não foi previamente discutido com as comunidades envolvidas, nem contemplava um dos fundamentais projetos em pauta da Conferência, que era a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil<sup>25</sup>, contando com um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e um Fundo Nacional da Educação Escolar Indígena.

---

<sup>24</sup> Após consultar vários dicionários, o significado de “esmiuçar” por mim escolhido refere-se a “explicar minuciosamente”, “descrever ou narrar com pormenores”. Etimologicamente, o termo “esmiuçar” origina-se do latim *minutia*, que significa “parcela ou volume muito pequeno”, correspondente em português usual a “minúcia”. Nesse sentido, esmiuçar o Decreto seria a análise detalhada das minúcias do documento.

<sup>25</sup> De acordo com o documento final da I CONEEI, a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena figura como primeiro ponto destacado, devendo ser criado “em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.” E, seguindo o conteúdo do documento, “O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária

A I CONEEI foi realizada após um intenso ano de conferências locais e regionais, contando com seminários, encontros e debates, com a finalidade de definir as políticas públicas para educação escolar indígena a serem concretizadas nos próximos anos e orientar as agendas políticas, de modo a contemplar as demandas e especificidades da educação escolar indígena no Brasil.

Ironicamente, no entanto, embora tenha sido outorgado antes dos resultados das deliberações da Conferência, o Decreto veio ao encontro dos três eixos principais de discussão, a saber: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”. E, de forma significativa, o Decreto apresenta profundos avanços para a educação escolar indígena no país em atenção às suas especificidades e à territorialidade de seus povos. Assim, o documento final da I CONEEI traz algumas considerações sobre o texto e o teor da política de criação dos territórios etnoeducacionais, no item B da Parte I, ratificando algumas das garantias já expressas no Decreto:

O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.<sup>26</sup>

E segue, especificando como deve se dar a implantação da referida política.

---

e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas.” (Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, 2009, p. 04).

<sup>26</sup> Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009. p. 05.

A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.<sup>27</sup>

A educação escolar indígena, com respaldo legal para “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CF/88), é assegurada juridicamente pela Constituição Federal de 1988, marco legal da questão, por abandonar oficialmente o aspecto integracionista da educação destinada às sociedades indígenas. O termo “educação escolar indígena<sup>28</sup>”, no entanto, só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (estabelecidas pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução nº 3/99) e a criação da categoria “escola indígena”. Importante frisar ainda que até 1991, a FUNAI era a entidade responsável pela organização e implementação da escola indígena, passando a responsabilidade a encargo do MEC somente com o Decreto Presidencial nº 26 de 1991.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 1993 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também apresentam alguns avanços com relação à educação escolar indígena, mas apenas com a Lei nº 10.172 de 2001 (o PNE 2001), foi assegurada

[...] a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere à elaboração e implementação de seus processos pedagógicos quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 2001)<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Sobre os modos como a educação escolar indígena vem sendo construída ao longo do tempo, no Brasil, e das especificidades de algumas escolas indígenas, ver os estudos de Antunes (2012) e Medeiros (2012).

<sup>29</sup> Lei nº 10.172/2001, Cap. III, Seção 9, Subseção 9.3, item 8.

Embora o documento não expresse em seu corpo o termo “autodeterminação”, fica evidente que a criação de uma escola indígena diferenciada e bilíngue, com atenção aos processos próprios de aprendizagem de cada etnia e suas necessidades específicas, parece respeitar o princípio de autodeterminação dos povos. Se considerarmos, no entanto, documentos específicos para a educação escolar indígena ainda mais recentes, perceberemos um maior esforço para que as políticas formuladas e implementadas correspondam às realidades e especificidades de cada povo indígena<sup>30</sup>.

Assim, por exemplo, ao reconhecer a pluralidade e multietnicidade indígena em seus processos escolares, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)<sup>31</sup> traz em seu texto o respeito à autodeterminação e autoafirmação dos povos indígenas, como se vê no seguinte trecho, constante da edição de 2005:

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (BRASIL. MEC, 2005a).

Na primeira década do século XXI, entretanto, não foram instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar esse atendimento diferenciado das escolas indígenas. O resultado foram secretarias

---

<sup>30</sup> Ver as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e pela Resolução nº 5/2012, documentos recentes referendando a realidade política dos territórios etnoeducacionais. Sobre documentos legais que regulamentam a educação escolar indígena, ver texto de Iara Bonin (2012), “Educação escolar indígena e docência: princípio e normas na legislação em vigor”.

<sup>31</sup> O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas foi criado em 1998, com o objetivo de “oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, esse Referencial visando sua função formativa e não normativa”. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

estaduais e municipais de educação desarticuladas, pensando a escola indígena bem semelhante às escolas urbanas geridas por esses órgãos e atendendo às diretrizes pedagógicas do MEC que ainda reproduzem a educação escolar indígena como um corpo homogêneo e unívoco, sem consonância com os sistemas educacionais específicos de cada povo indígena e suas cosmologias.

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções etc.) parecem começar a ser preenchidas. Pode-se perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social, como no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BRASIL, 2009).

Passando a organização da educação escolar indígena a ter como princípio e pedra basilar a territorialidade de seus povos, ficam reconhecidas, de forma mais contundente, as especificidades de cada sociedade indígena e autonomia da escola indígena. Cria-se ainda espaço para a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, como consta do parágrafo único “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009).

Por um lado, a leitura leiga ou descompromissada do Decreto nº 6.861/2009 pode aparentar não trazer mudanças muito significativas para o cotidiano e funcionamento das escolas indígenas já existentes. Por outro lado, entretanto, sua leitura apurada possibilita perceber o alcance político daquilo que propõe<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Um decreto, embora acabe por desempenhar, na prática, papel de ato do legislativo, na verdade é uma espécie de sugestão de mudança na cultura política, sem ter o caráter impositivo de uma lei (daí, portanto, o costume de apresentarem tempos verbais no futuro do presente, em sua maioria, sugerindo o que pode acontecer a partir de sua publicação). Devido à morosidade dos processos legislativos brasileiros, grande parte dos documentos legais que regulamentam direitos de minorias sociais no país constituem-se de decretos, resoluções e pareceres, ou seja, atos do executivo nacional. Não se pode entender, no entanto, que se tratam simplesmente de ações presidenciais isoladas das

Primeiramente, é um documento que reúne as disposições sugeridas em outros textos difusos, de maneira a ratificar direitos e conquistas já assegurados no campo da educação escolar indígena, mas pouco difundidos em amplitude nacional.

Em segundo lugar, pode-se entender o Decreto, entre outros sentidos, como uma espécie de brecha articulada entre os documentos legais criados até 2009 e o documento final da I CONEEI. Isso porque, atentando-se às proporções e alcance do referido decreto, ele pode significar uma ponte entre a caducidade da legislação e seus aparatos burocráticos e as inovações da I CONEEI e das recentes articulações dos movimentos indígenas.

Por terceiro, ao indicar possibilidades para uma gestão e um funcionamento mais autônomo das escolas indígenas, parece se aproximar um pouco mais dos sistemas de educação indígenas da América Latina, no sentido de construir alternativas mais independentes das mãos governamentais. Isso não significa desvencilhar-se do poder do Estado sobre as macroações da educação escolar indígena, mas sim um maior empoderamento para redefinir os contornos dos modelos já existentes e rigidamente perpetuados. Trata-se de uma maior e mais pronunciada apropriação étnica, cultural e política da escola.

Além disso, o Decreto nº 6.861/2009 procura definir os papéis específicos de cada esfera de governo e das lideranças indígenas sobre a educação, estabelecendo a criação de comissões para implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais. Essa especificidade de funções não é estabelecida claramente no texto do Decreto, mas nos planos de pactuação de cada etnoterritório. Na prática, esse plano de ação estabelece as funções de todas as partes envolvidas para a implementação e funcionamento de um território etnoeducacional, regulamentando o regime de colaboração de modo a operacionalizar, sinergicamente, os processos e modos próprios de educação de cada povo indígena, em consonância dos deveres do Estado para com eles. O artigo oitavo orienta a elaboração do plano de ação, que deve conter:

---

reivindicações e pressões dos movimentos sociais; no caso dos direitos indígenas, o legal só se formaliza e se concretiza porque há movimentação das lideranças e comunidades indígenas.

I – diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante;

II – diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III – planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV – descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Importante ressaltar que estados e municípios não são consultados sobre a implantação de um território etnoeducacional em suas áreas de abrangência e controle territorial, mas sim convocados a assumirem suas responsabilidades frente à educação escolar indígena. De acordo com o Decreto, apenas os próprios povos indígenas têm poder de decisão sobre a aceitação ou rejeição da implantação de um etnoterritório, sendo que, de todos os processos de consulta e levantamento realizados, não houve nenhuma rejeição expressa.

Em atenção ainda ao regime de colaboração, o artigo sétimo do projeto de lei do novo PNE, de 2011 (em tramitação), em seu parágrafo terceiro, diz:

A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades (BRASIL, 2011).

A necessidade de salvaguardar, por meio de documentos oficiais, o direito dos povos indígenas de serem consultados e de realizarem suas próprias escolhas políticas possui uma trajetória específica, no sentido do caminho proposto por Bengoa como uma emergência política da questão indígena. Isso porque, a especialização e tecnificação das lideranças indígenas proporciona-lhes conhecimento apurado das engrenagens estatais, fazendo com que participem delas ativamente, sem tudo esperar do poder tutelar e das políticas protecionistas de órgãos como o extinto Serviço de



Proteção aos Índios (SPI)<sup>33</sup> e a atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Da mesma forma, o indígena, como minoria e classe, perde o status que por vezes lhe é atribuído de “fora-da-lei”<sup>34</sup>, uma vez que suas vias de luta são legais, de acordo com as exigências do sistema político democrático vigente. As leis e todo o conjunto do aparato legal tornam-se, desse modo, ferramentas de luta no sentido de, senão assegurar, afirmar a existência de direitos conquistados.

O texto do referido decreto inicia-se com a principal mudança que propõe, qual seja, a de que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, **observada a sua territorialidade** e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009, parágrafo primeiro. Grifo nosso). Segue dispondo sobre os objetivos e organização da educação escolar indígena e, apenas em parágrafo único, entre os artigos sexto e sétimo, define o que se deve depreender da categoria “território etnoeducacional”.

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 (BRASIL, 2009, Parágrafo único).

O Decreto tem como um de seus avanços a definição de políticas públicas específicas para a implantação e execução dos territórios, com indicações dos responsáveis por cada setor de implementação, inclusive no sentido de dotações orçamentárias. Por exemplo, no artigo 5º, discrimina a que se presta o apoio técnico e financeiro, a cargo prioritariamente do Ministério da Educação:

---

<sup>33</sup> Sobre poder tutelar, ver: LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

<sup>34</sup> De acordo com a tese de “interiorização das normas sociais” proposta por Michelle Perrot, existe um limite e um senso comum que permite o apoio ou não das classes populares a revoltas, relacionados ao senso de justiça destas classes. Mas mesmo este senso de justiça é ditado por classes dominantes que, dividindo espaços sociais e apoiando-se na lógica de micro-poderes, fazem do reconhecimento das leis o cerne do comportamento e conduta moral da sociedade. Afirma a autora que “[...] O reconhecimento da lei, e portanto dos foras-da-lei enquanto tais, pelas classes populares faz parte de um vasto processo de integração controlada.” (PERROT, 1992, p. 292).

- construção de escolas;
- formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- produção de material didático;
- ensino médio integrado à formação profissional;
- alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Além disso, com a territorialidade étnica, independentemente das unidades federativas, o governo federal parece recuperar a responsabilidade imediata sobre a educação escolar indígena, com especificidade de papéis para cada esfera administrativa. Isso aponta para uma expressiva relevância do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e dos Conselhos Estaduais no sentido de fortalecerem-se, em colaboração mútua, a fim de se fazerem ouvir institucionalmente em suas reivindicações, em prol da educação escolar indígena específica e diferenciada, de qualidade e em respeito e consonância às realidades das comunidades envolvidas.

Um dos pontos mais importantes do Decreto refere-se à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional. Em parágrafo único, o Decreto nº 6.861/2009 diz: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o texto do Decreto expressa uma das recomendações presentes na Convenção 169 da OIT, quando afirma, no artigo 27, que

os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados (BRASIL, 2005, p. 45).

Considerando os dados de Thiago Almeida Garcia, até 2011 foram pactuados quatorze territórios etnoeducacionais – a saber, Rio Negro, Baixo Amazonas,

Juruá/Purus, Cone Sul, Povos do Pantanal, Xavante, Xingu, Médio Solimões, Yby Yara - Bahia, Mebengokré do Pará, Mapuera, Alto Solimões, Vale do Javari e Cinta-Larga - e havia outros vinte e um territórios em fase de implantação e consulta. Durante o ano de 2012<sup>35</sup>, mais sete territórios foram pactuados: Timbira, Vale do Araguaia, Tupi Mondé, Tupi Tupari, Txapakura, Ykukatu e Tapajós Arapiuns, de acordo com dados divulgados pela FUNAI<sup>36</sup>.

Dessa forma, podemos vislumbrar mais um capítulo legislativo federal que se efetiva no sentido de ampliar os direitos indígenas de modo a diminuir as desigualdades sociais por meio da expressão da autodeterminação de seus povos e de sua autoafirmação identitária.

---

<sup>35</sup> Até o término da escrita desta dissertação, nenhum novo território etnoeducacional havia sido pactuado e não se obteve dados concretos sobre o acompanhamento e avaliação dos territórios já implantados. No entanto, em novembro de 2012, foi publicado edital de contratação de onze consultores para os territórios etnoeducacionais existentes, com o objetivo de retomar e consolidar a política em questão.

<sup>36</sup> Ver [http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2012/05\\_mai/20120517\\_o8.html](http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2012/05_mai/20120517_o8.html)

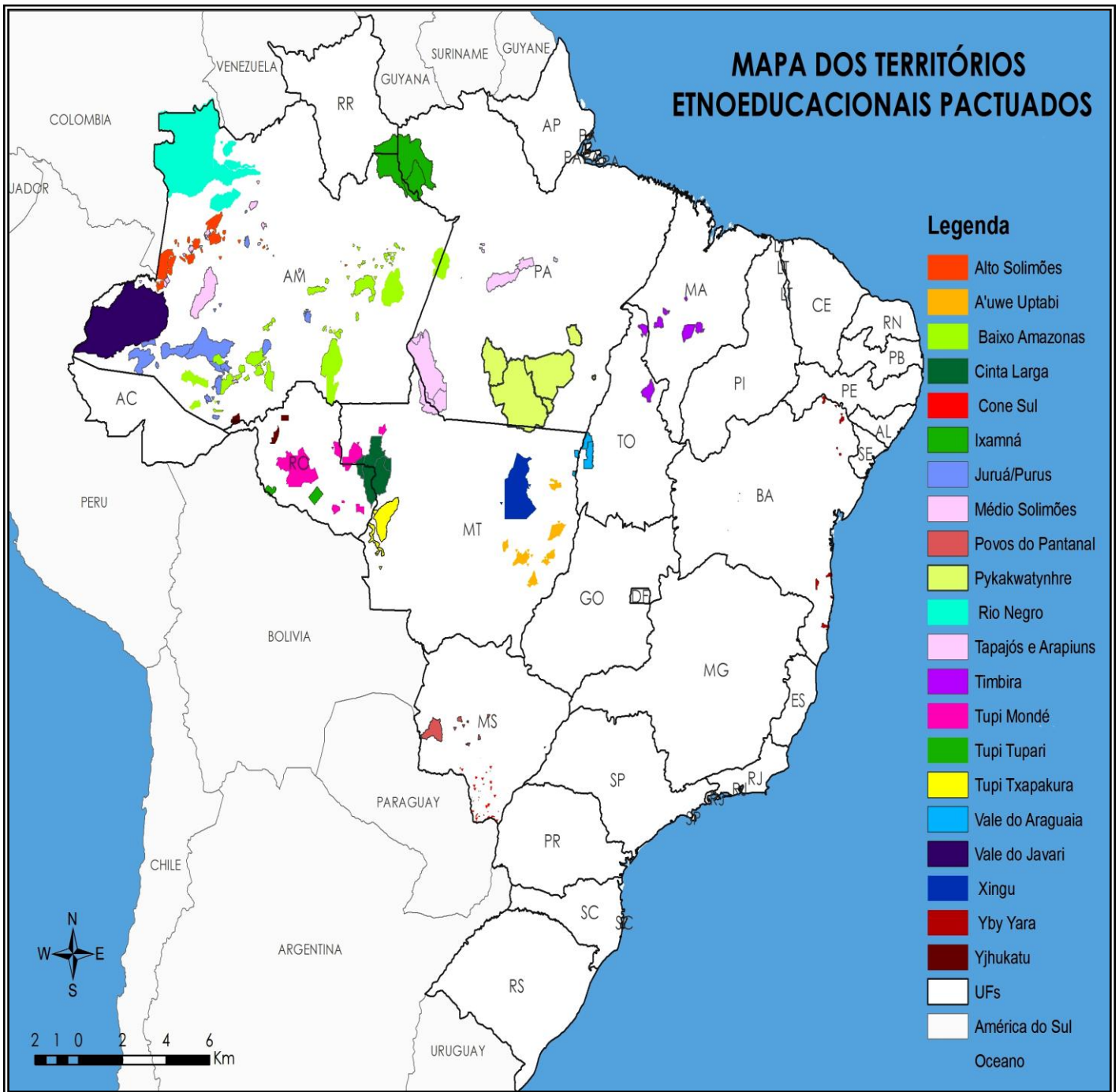


Figura 7 - Mapa dos territórios etnoeducacionais pactuados. Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/documentos/mapa-dos-territorios-etnoeducacionais-pactuados/view>

### 3. DISCUTINDO NOÇÕES<sup>37</sup> PARA UM MOSTRAR CONSCIENTE

#### 3.1 Breve Olhar sobre a Legislação

A discussão sobre o lugar dos povos indígenas brasileiros na sociedade nacional perpassa a própria formação do Brasil como nação. As várias formas como a questão indígena foi e vem sendo tratada pelos sucessivos governos federais, de acordo com a situação histórica, refletem-se, em grande parte, nas imagens cristalizadas sobre os povos indígenas e em sua invisibilidade, bem como nos saberes reproduzidos nos livros didáticos de História e no imaginário de grande parte da sociedade brasileira.

Fato é que, embora os povos indígenas tenham tido grandes e decisivas participações nos movimentos por independência dos países latinoamericanos, a formação dos Estados modernos que se pretendiam independentes não admitia grupos e coletivos diferentes entre si<sup>38</sup>. A multiplicidade étnica, cultural e social parecia inimiga de uma nação una e soberana. Assim, desde a independência do Brasil até a promulgação da Constituição Federal de 1988, em vigor, todos os indivíduos deveriam ser convertidos em cidadãos, de acordo com o ideal de nação, no pensamento moderno ocidental. O direito de tornar-se cidadão, por sua vez,

[...] traduzia-se na assimilação, absorção ou integração dos povos culturalmente diferenciados. Esta integração, que do ponto de vista dos dominantes era o oferecimento de “conquistas do processo

---

<sup>37</sup> Como referido anteriormente, o uso de noções e ideias, no lugar de conceitos, possibilita-nos uma perspectiva mais aberta e mais generosa em relação ao que se pretende estudar, mostrando uma gama de sentidos e significados plurais e multiformes.

<sup>38</sup> Segundo Mignolo (2005, p. 5), “A emancipação [dos países latino-americanos] fez parte da ascensão de uma nova classe social (a burguesia), cujos membros eram em sua maioria brancos, educados na cosmologia cristã e no currículo da universidade renascentista, que logo seria transformada com o advento da universidade Kantiana-Humboldtiana do Iluminismo. Uma das consequências de tais ideias de ‘emancipação’ foi que, ao mesmo tempo em que celebrava a emancipação econômica e política de uma burguesia secular da tutela tanto da monarquia quanto da Igreja [...], essa mesma burguesia e sua intelligentsia autodesignaram-se como os agentes da ‘emancipação’ dos povos não-europeus do resto do mundo”.

civilizatório”, sempre foi vista pelos dominados como política de submissão dos vencidos. A projetada integração jamais se deu, não só porque as sociedades latinoamericanas não ofereceram oportunidades de integração, mas também porque a integração nunca pôde ser sinceramente aceita pelos povos indígenas (SOUZA FILHO, 2010, p. 63).

Não se trata de vilanizar o Estado e vitimizar os povos indígenas. Esse tipo de discurso em nada valoriza os movimentos indígenas, podendo contribuir para a permanência eterna de um Estado tutor, que se julgue no dever de cuidar de seus índios, reforçando as já abandonadas ideias de incapacidade do sujeito indígena como cidadão de direitos<sup>39</sup>. O reconhecimento dos povos indígenas e seu crescente empoderamento nos países latinoamericanos, em especial no Brasil, não é um processo linear, mas verdadeiros exercícios de compreensões e incompreensões, tolerâncias e intolerâncias de vários lados.

Pode-se afirmar que, embora diversas políticas de caráter indigenista tenham sido pretendidas e colocadas em prática, muitos são os dissensos entre as necessidades e interesses dos atores sociais envolvidos, o caráter da legislação e a prática das políticas públicas existentes. É preciso lembrar que, quando se utilizam discursos produzidos pelas vozes governamentais ou instituídas de poder político, há de se atentar para a diferença entre o dito e o feito, isto é, relativizar o próprio entendimento da fonte para não tomá-la como verdade absoluta e, ao mesmo tempo, não descartá-la com representante de uma pretensa verdade<sup>40</sup>. Afinal, de acordo com Edgar Morin, citando o físico Niels Bohr, “o contrário de uma verdade profunda não é um erro, mas uma outra verdade profunda” (MORIN, 2006, p. 19-20).

Em meio à pressão da sociedade ou de grupos engajados socialmente em lutas históricas em prol de direitos sociais, sobretudo, além de direitos jurídicos e políticos, a Constituição Federal de 1988 mostra-se um divisor de águas. Isso porque, legitimando

---

<sup>39</sup> Gersem Baniwa vem utilizando, em seus textos mais recentes, o termo “cidadania plena e diferenciada”, referindo-se ao direito dos povos e das pessoas indígenas por políticas públicas diferenciadas e qualificadas. Ver o artigo de sua autoria “A Lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade”, de 2012, disponível em: [laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/](http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/)

<sup>40</sup> Segundo Étienne François, sobre “o ilusório segredo dos arquivos”, é preciso se perguntar: “Quem constituiu as fontes? Em que condições? Para quê? O que expressam? O que dizem, o que não dizem?” (FRANÇOIS, 1998, p. 157).

os povos indígenas como agentes políticos, reinsere-os, como sujeitos autônomos, na nova “história nacional”. Anteriormente, os indígenas figuravam no direito brasileiro em documentos esparsos e, em muitos casos, aliados à questão de segurança e soberania nacional.

Sendo, então, considerados sujeitos autônomos, livres do regime tutelar que o Estado os impunha, seria de se esperar que a carta magna que rege o país expusesse o alcance dessa autonomia. Embora o termo “autonomia” não esteja explícito no capítulo específico e nos parágrafos que tratam dos direitos dos indígenas na CF/88, alguns trechos dão-nos pista dessa relativa autonomia. O artigo 231, por exemplo, além de reconhecer as especificidades das culturas e organizações sociais indígenas, garante-lhes o direito a terras próprias (para além das terras reservadas ou a eles destinadas pela União, reconhecendo as terras agora reconquistadas).

Ainda, em um sentido insipiente para os significados políticos dos territórios etnoeducacionais, tais reconhecimentos e garantias legais são o primeiro passo para uma política pública mais eficaz e contundente para a demarcação de terras indígenas e liberdade de afirmarem suas identidades e modos de pensar, viver e sentir nos espaços que historicamente lhes pertencem.

**Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes línguas, crenças e tradições, e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.**

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. (BRASIL, art. 231, 1988, grifo nosso).

Seguindo o mesmo princípio do reconhecimento do outro em sua diferença, o artigo 210, no segundo parágrafo, expressa que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, art. 210, 1988).

A partir daí, os avanços em termos de políticas públicas, sejam na discussão de projetos de leis, resoluções, decretos e emendas, sejam na implementação e efetivação das políticas, principalmente no campo da educação escolar indígena, são notórios. Ano após ano, governo após governo, as pressões dos movimentos sociais indígenas em prol de seus direitos nacionais e internacionais, de defesa dos direitos humanos, de afirmação étnica, cultural e social, vieram e vêm se fazendo cada vez mais audíveis, de forma que suas lutas produzem resultados nos atos legislativos e executivos federais, embora a prática de tais resoluções ainda seja dificultada em vários lugares do país.

Essa dificuldade deve-se em grande parte à trajetória de tutela a que a educação indígena foi submetida até a década de 80. Considerando o longo período de colonização, aldeamento e catequese dos indígenas brasileiros por missões jesuíticas, e a perspectiva assimilacionista, que pretendia converter e civilizar os indígenas de modo a torná-los integrantes da sociedade nacional<sup>41</sup>, podemos ter uma noção da longa

---

<sup>41</sup> “No Brasil, até o início do século XX, a maior parte das escolas em áreas indígenas era vinculada às organizações religiosas. Assim, a primeira fase da educação escolar indígena no Brasil está ligada diretamente às ações desenvolvidas pela Igreja Católica no sentido de catequizar e integrar os índios à civilização cristã, através do ensino religioso. As práticas missionárias foram desenvolvidas no sentido de negar a identidade indígena, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (GARCIA, 2011, p. 03).



caminhada percorrida, da educação tutelada<sup>42</sup> ao reconhecimento da necessidade de uma educação escolar específica e diferenciada<sup>43</sup>.

A década de 80, momento da tomada da consciência étnica e de acirradas lutas por direitos indígenas, propiciam, na década seguinte, uma espécie de apropriação étnica da escola. A afirmação legal do direito à educação bilíngue e intercultural e a crescente valorização de inúmeras identidades étnicas empodera os povos indígenas no tocante às suas reivindicações, sendo a escola palco desses avanços, mas também de seus entraves. Segundo Claudia Antunes (2009, p. 62), “Esse movimento de apropriação étnica da escola [...] não se faz sem conflitos, abertos ou velados, que se estabelecem entre as expectativas indígenas e a expectativa do Estado diante da educação”.

É preciso considerar a historicidade desse processo, já que não há começos nem fins abruptos, sem ligação com situações anteriores e futuras. Assim como determinados contextos produzem determinadas políticas, para toda força do movimento da História há uma contraforça para que uma pretensa ordem seja mantida, para que a ameaça da desordem que viria com os novos tempos e novas práticas seja controlada.

Melhor dizendo: trata-se de um conflito-equilíbrio de forças em variadas direções e sentidos, ora contrárias, ora aliadas e que, dentro de um movimento circular sem fim, e que existe em toda construção cotidiana, revela um “equilíbrio conflitivo”, uma “harmonia conflitual”<sup>44</sup> que é o substrato de toda política. O conflito,

---

<sup>42</sup> Ver sobre esse assunto Antonio Carlos de Souza Lima, na obra “Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil”.

<sup>43</sup> Há uma grande produção de estudos sobre os processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil, principalmente após a CF/88. Para este trabalho, debruçei-me sobre o estudo de Claudia Pereira Antunes, especialmente na primeira parte de sua dissertação de mestrado, intitulada “Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul”, onde há a possibilidade de um entendimento mais amplo e profundo do tema.

<sup>44</sup> Segundo o princípio da harmonia conflitual, a tensão vivida no seio de uma sociedade não é eliminada, mas vivida de maneira a reconhecer a diferença e integrá-la. A política, dessa forma, não procura necessariamente solucionar conflitos, mas geri-los. Segundo as palavras do próprio Maffesoli, “Ao invés de se oporem entre si, de uma maneira irreduzível, ao invés de serem ultrapassadas, segundo um mecanismo dialético e dramático, numa síntese lenificante, a liberdade e a necessidade são, em certos momentos, vividas numa tensão “contraditória”, isso que denominei harmonia conflitual” (2006, p. 279). Assumindo a existência do conflito como elemento que integra as culturas, o intelectual “Precisar escutar o social, mergulhar nos imaginários, penetrar nas contradições, aceitar o ‘contraditório’, a coincidência dos opostos, a harmonia conflitual” (MAFFESOLI, 1999, p. 23).

independente de seu grau de expressão, mostra-se sempre que diferenças são postas em exame, lado a lado, frente a frente, sobrepostas, chocando-se e complementando-se, coexistindo sem a necessidade de abrir mão do direito à diferença e, portanto, harmonizando-se dentro de seu próprio movimento.

### 3.2 Noções de Afirmação e Identidades Étnicas

Se dice que el siglo que comienza será aquel en que las personas llevarán diversas identidades sobre sus hombros. Las usarán sin duda a conveniencia. [...]

[...] En este ir y venir de la modernidad a la vida tradicional del pueblo, se crean nuevos discursos, se redefinen las identidades. (BENGOA, 2000, p. 52, 54)

Segundo José Bengoa (2000), com o fim das ditaduras políticas nos países latino-americanos de expressiva população indígena, uma crescente “consciência étnica”, no sentido de uma verdadeira “tomada de consciência” emergiu, de modo a fazer com que a questão indígena fosse incorporada às agendas políticas desses novos governos democráticos. Ao questionar as relações de dominação a que foram historicamente submetidos, movimentos indígenas passaram a se organizar mais sistematicamente, tornando-se atores político-sociais cientes de seus direitos e expressando novas identidades.

Claro está que essa tomada de consciência não se deu de uma hora para a outra. A questão indígena, como foi nomeada, fez-se notória, entre outros motivos, principalmente a partir da apropriação dos dispositivos de mídia e dos aparatos legais que ordenam as sociedades. Não por coincidência, a emergência étnica deu-se logo após a queda de governos autoritários e populistas e com fim da Guerra Fria, rompendo os laços com um ideal de cidadania e um discurso de nacionalidade que não atendia às expressões identitárias dos diversos povos indígenas latino-americanos.

Segundo Bengoa,

Es como consecuencia de estas rupturas que comienza a surgir, tímidamente por cierto, la demanda por “los derechos civiles indígenas”, la demanda por una “doble ciudadanía”, nacional y étnica. La exclusión indígena permite que emerja con más fuerza la conciencia indígena. Se comienza a hablar de “autonomía indígena” al interior de las sociedades latinoamericanas. El discurso acerca de la “integración de los indígenas” que fue dominante durante varias décadas, cambia radicalmente (BENGOA, 2000, p. 49).

De acordo com o mencionado autor, a globalização é grande responsável pela necessidade de produção de novos discursos de identidade e lutas por autonomia de grupos minoritários, num duplo processo de globalização e particularismo. Frente a uma possível “ameaça cultural” de um mundo globalizado e interconectado, identificar-se e identificar o outro parece ser um movimento fundamental para fazer parte deste mundo e, ao mesmo tempo, não sucumbir a ele.

Este nuevo discurso de las identidades étnicas tiene un camino de ida y regreso: se fundamenta en última instancia en lo que ha sido la tradición identitaria de la comunidad, la que podemos denominar la “identidad tradicional”. El discurso viaja por las culturas adyacentes, en particular, por la cultura dominante que es a quien se dirigirá. Allí se “reprocesa”, adquiere un lenguaje nuevo, diversas entonaciones y incluso cambia las prioridades como consecuencia de alianzas culturales. En un tercer movimiento discursivo, vuelve a la comunidad, es asumido como “el nuevo discurso” y muchas veces reemplaza incluso al discurso identitario tradicional. (BENGOA, 2000, p. 39)

Interessante notar que esse discurso de identidade é pautado na coletividade, isto é, não se refere a identidades individuais ou identidade do sujeito, mas sim, a uma identidade coletiva que dá forma e corpo às reivindicações e pautas de lutas indígenas – o que, segundo Maffesoli, seria o “reconhecimento de si a partir do reconhecimento do grupo” (2001, p. 19). Uma identidade que se produz em resposta a uma autodemanda indígena, no sentido de que o Estado, entes federativos, autoridades, intelectuais e a sociedade como um todo possam reconhecer a existência de populações indígenas acima da máscara de uma igualdade que, ao nivelar culturas sob

a égide do “politicamente correto”, apaga suas diferenças primordiais, suas histórias, suas relações e suas características identitárias.

Sobre essa necessidade, de uma identidade reinventada, produzida pelos próprios indígenas, em função de seus interesses e objetivos, para si e para o outro – buscando se livrar do caráter das políticas indigenistas em que não indígenas definiam o que devia ser bom ou ruim às populações indígenas –, Bengoa afirma: “es una identidad que permite construir un puente entre las culturas tradicionales, que son ‘las que saben’ y la culturas indígenas urbanas que son ‘las que recuerdan’” (BENGOA, 2000, p. 129).

E segue dizendo:

Los indígenas son demandados acerca de sua identidad. Deben responder a preguntas tan sencillas pero tan difíciles de ¿y por qué usted es indígena? o más aún cuando se trata de poblaciones mestizas vecinas ¿qué hace que usted sea indígena? La vida indígena “globalizada” exige respuestas a las preguntas sobre identidad. El dirigente indígena que va a una reunión debe además saber explicar a sus compañeros indígenas las características peculiares de su grupo humano. Debe mostrar su carácter de indígena y además debe mostrar sua especificidad como maya, chiriguano, quéchua o mapuche (BENGOA, 2000, p. 130).

Nesse sentido, a construção de uma identidade étnica como ferramenta de luta para o reconhecimento do direito à diferença parece dar-se a partir da lógica de processos de identificação de que nos fala Maffesoli. Apoiando-se em uma “teoria da relatividade” da identidade, o autor expõe as imprecisões da formação de um “eu” bem contornado e encerrado em si mesmo.

Reconhecendo que esse “eu” de contornos indefinidos existe apenas a partir das situações e das experiências que o fazem “individual”, ou seja, que “o sujeito é um ‘efeito de composição’” (MAFFESOLI, 1996), o processo de construção de identidades faz-se a partir do outro e da necessidade de afirmar-se e identificar-se perante esse outro. E ainda, por tratar-se de um processo constante de (re)elaboração de si e da visão de si e dos outros, há sucessivas identificações de acordo com “afinidades

eletivas” e vicissitudes das relações, o que nos permite contrapor a unicidade da identidade à multiplicidade da identificação.

Isso posto, podemos concluir que, a partir da tomada de consciência étnica pelos povos indígenas e da necessidade de sua afirmação para si e entre si e para os outros e entre os outros, surgem múltiplas identificações que permitem dar corpo a uma identidade étnica capaz de responder às necessidades e interesses dos povos indígenas, em dado momento e espaço de interlocução.

Dessa forma, se consideramos que a consciência étnica determina como se dá a construção de uma identidade étnica, sua afirmação passa pela própria definição do grupo étnico de pertencimento. Segundo Frederik Barth, “grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem” (BARTH apud SILVA, 1997, p. 13). Ainda segundo Barth, “grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como características organizar as interações entre as pessoas” (BARTH, 2002, p. 27).

### 3.3 Território Nacional e Territorialidades Indígenas

Quando, nos anos de 1970, surgiu o movimento indígena organizado no Brasil, junto a entidades da sociedade civil de apoio às causas indígenas, o governo federal, por meio da FUNAI, passou a demarcar terras indígenas, devido às pressões dos grupos nacionais e internacionais.

Naquele período, a principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos territórios tradicionais e na busca de alternativas econômicas que possibilitassem uma maior autonomia para as comunidades indígenas. Paralelamente, a questão da escola ganhava importância na medida em que se percebia que os índios precisavam adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo dos brancos, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias tanto com setores do indigenismo oficial, quanto com outros segmentos da sociedade brasileira (GRUPIONI, 2006, p. 45).

O movimento pela demarcação de terras possui vários panos de fundo. Sabido é que a divisão territorial engendrada no Brasil, desde sua colonização até as formações mais recentes, tem sistematicamente desconsiderado as territorialidades dos povos indígenas contemporâneos. Passando por políticas de extermínio, de “civilização” e de assimilação integracionista, no sentido de fazê-los desaparecer sob a égide do nacionalismo, populações inteiras foram desterritorializadas. Segundo Thiago Almeida Garcia (2011),

Uma das importantes peculiaridades dos povos indígenas remete a que alguns dos territórios tradicionais, regularizados de forma contínua ou não, não coincidem com as divisões político-administrativas em estados e municípios. Assim, por exemplo, os territórios do povo Guarani Mbya se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (GARCIA, 2011, p. 18).

Depreende-se dessa territorialização tradicional uma nova lógica territorial, como afirma Bergamaschi (2005):

[...] no século XX, o nativo é *idealizado* como cidadão nacional, patriota, consciente de seu pertencimento à nação brasileira, integrado e dissolvido na imaginada sociedade nacional, porém, contraditoriamente submetido ao poder tutelar. Para esse fim todas as ações do SPI se dirigiam e, nesse sentido, a escola para os índios passou a ter funções mais controladas pelo Estado: **educá-los** e **territorializá-los** (BERGAMASCHI, 2005, p. 404, grifo nosso).

Nesse sentido, “territorializar” significa, além de fixá-los numa área de terra delimitada e restrita, impor a esses povos as divisões político-administrativas de um Estado nacional que não reconhece seus direitos originários sobre os territórios americanos, desconsiderando as acepções do termo “território” para a própria existência dos povos indígenas.

Segundo Ana Elisa Freitas (2008), há uma essencial diferenciação entre os significados de território no pensamento moderno ocidental e território indígena. De

acordo com a autora, “a noção de território no pensamento moderno remete às ideias de fronteira e divisa” (p. 17), delimitando rigidamente extensões arbitrárias de terras, em alusão ao domínio de um Estado, governo ou nação. Essa noção, no campo educacional,

[...] deve ser tratada como produto de uma história; como construto lógico de um modelo de sociedade e civilidade, devendo ser estranhada e relativizada sempre que se pretenda abordar os sentidos que possa assumir no contexto de outras matrizes e perspectivas culturais, sejam elas indígenas, quilombolas, tradicionais (FREITAS, 2008, p. 17-18).

Em contrapartida, a noção de território no pensamento indígena remete a cosmologias diversas e organizações que ultrapassam os limites geográficos do sentido estrito de território. Freitas (2008) afirma que “as sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul tendem a representar seus territórios como espaços-tempo indissociáveis da vida de seus habitantes”, de modo que o pertencimento à terra mistura-se a um sentimento de parentesco com essa terra.

Considerando o território, que para os povos indígenas é parte integrante de seu modo de vida e essencial à sua etnicidade, faz-se necessária uma ressalva ao termo “terra indígena” em seu uso jurídico e político. De acordo com a discussão aqui proposta, “terra indígena” significa tão somente o espaço demarcado pela União para assentar povos indígenas oficialmente. Segundo a explicação formulada por Gersem Baniwa (2010),

[...] território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo (BANIWA, 2010, p. 6).

Embora, em alguns casos, um estudo mais aprofundado sobre o histórico do espaço e do povo a ser assentado sobre ele seja percebido, a terra continua não correspondendo ao território originalmente indígena, principalmente no que diz respeito à falta de mobilidade e à fluidez das fronteiras. Segundo Andrey Cordeiro Ferreira (2009),

A demarcação de fronteiras políticas estatais, no passado e hoje, de territórios indígenas supõe a definição de fronteiras identitárias, ou seja, o poder de traçar fronteiras territoriais supõe um ato concomitante de classificação e representação do que sejam os grupos sociais e suas fronteiras, nos quais se ampara em parte o próprio aspecto material da divisão. As “fronteiras”, nos sentidos territorial, social e étnico, são construídas e desconstruídas em meio à luta de classificações. Essa luta de classificações se dá pela combinação de diferentes fatores históricos e culturais.

Um fator fundamental é o processo histórico de colonização e estatização dos territórios que exigiu a aplicação de diferentes políticas para a fronteira, inclusive políticas de assimilação e nacionalização dos povos indígenas. Outro fator é o da diversificação local dos efeitos das políticas nas diferentes sociedades indígenas, efeitos de apropriação, reinterpretação e ressignificação, fazendo com que a cultura e a identidade étnicas não sofressem processos unilaterais de mudança (FERREIRA, 2009, p. 378).

Ante o exposto, de que forma a noção de “território etnoeducacional” insere-se na discussão entre terra indígena, território no pensamento ocidental moderno, território e territorialidade indígena? Não obstante a falta de dados concretos acerca da implementação da política de construção de territórios etnoeducacionais para uma hipótese circunstanciada, é visível a mudança paradigmática no tocante à forma como as territorialidades indígenas vêm sendo historicamente desmanteladas no Brasil.

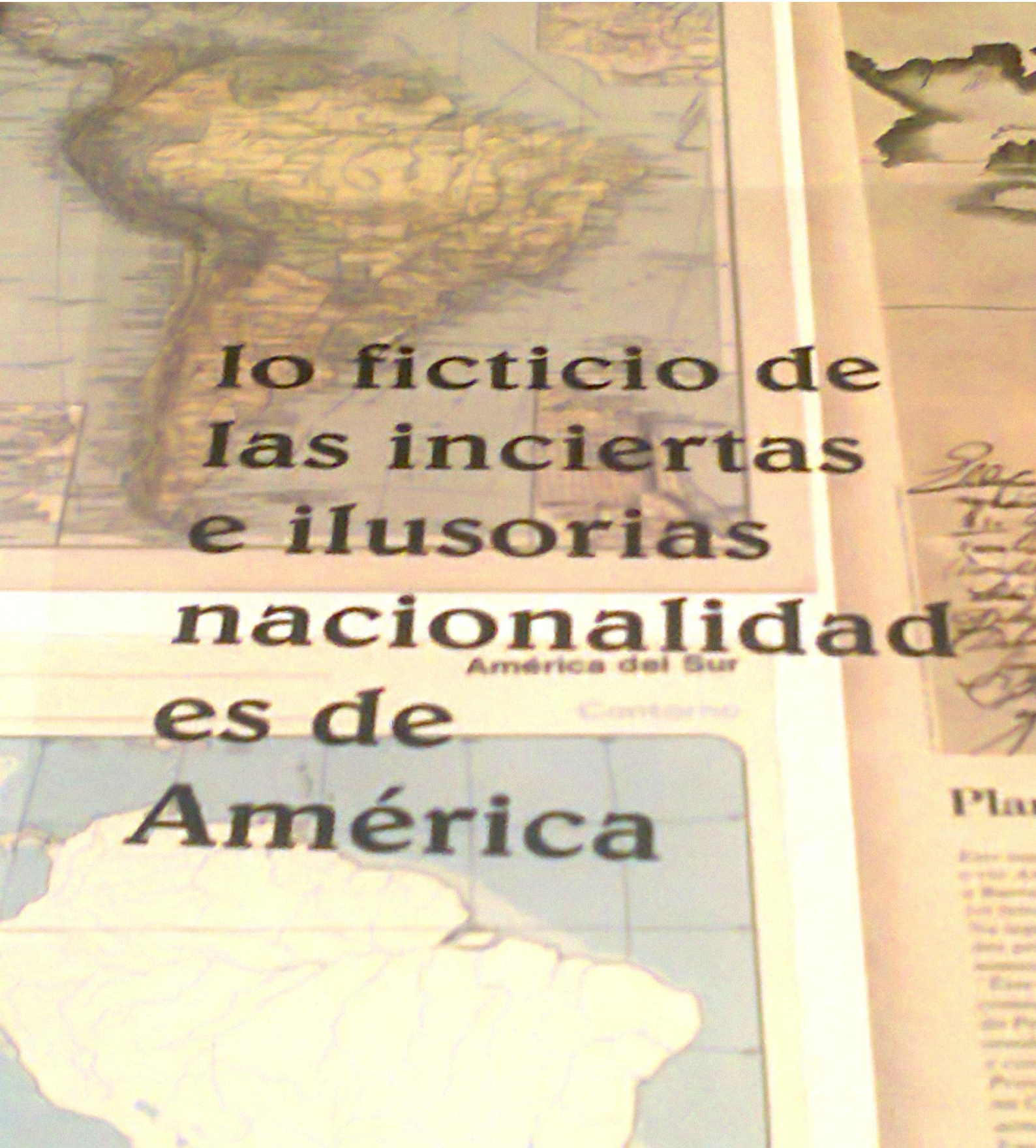
Importante ressaltar o papel que o território reassume, aliado à educação, na luta indígena por autonomia e autoafirmação étnica. Indo além da luta por demarcação de terras, a construção de territórios etnoeducacionais reestabelece grande parte do significado e da força do território como espaço vital da existência indígena. Segundo Baniwa (2010)



A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de lembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território que buscam aproximar política e território, que constroem estratégias de autonomia a partir de lutas territorializadas (BANIWA, 2010, p. 5).

PARTE II

CONSTATANDO A POLÍTICA DE ETNOTERRITÓRIOS E CAPTANDO-LHE  
A INTELIGÊNCIA



#### 4. CONVERSACÕES: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES DE UM PENSAR COLETIVO

Os primeiros projetos para esta dissertação previam, desde sua gestação, um olhar minucioso sobre o texto do Decreto nº 6.861/2009 e o acompanhamento das ações dele decorrentes no estado do Rio Grande do Sul. Não havia, num primeiro planejamento, a ideia de entrevistar pessoas nem um trabalho de campo sistemático, já que a região sul não possui territórios etnoeducacionais pactuados e tão somente circulavam algumas notícias de prováveis (re)discussões sobre a temática. Sabia apenas que, em 2009, menos de dois meses após a edição do Decreto, houve a Conferência Regional Sul, em Faxinal do Céu (Pinhão-PR), uma das prévias regionais e locais para a I CONEEI, e que tratou, entre outros temas, da possibilidade de um território etnoeducacional kaingang, mas sem nenhum dado mais objetivo. A escassez de dados e de estudos referentes aos territórios etnoeducacionais, a falta de clareza sobre alguns pontos da concretude da política e um certo sentido intuitivo pela busca de significados mais amplos acabaram por me levar aos encontros que aqui serão descritos.

Segundo Todorov, “[...] a busca de sentido sempre tem um preço: procede por escolha e estabelecimento de relações – que poderiam ser diferentes. O sentido que acredito entrever não exclui o dos outros – na melhor das hipóteses, acrescenta-se a ele” (TODOROV, 2002, p. 11). De acordo com essa perspectiva, ao encontrar sentidos que me pareciam pertinentes à política de territórios etnoeducacionais, de acordo com minha leitura dos documentos e de mundo, acabei deixando para trás outros significados, mais ou menos conectados aos por mim escolhidos. E foi buscando um olhar mais abrangente sobre a rede de conexões que se estabeleciam, conforme as reflexões se aprofundavam, que cheguei aos novos sentidos e significados percebidos a partir das conversas com os intelectuais envolvidos por esse movimento etnoterritorial e educacional indígena.

Chegar a cada uma das pessoas aqui representadas pelas narrativas foi um processo gradual, mas não linear. Eu tinha apenas uma ideia de ponto de partida, sem, entretanto, nomes, instituições, cargos ocupados, lugares ou método de abordagem



definidos. Entendo que a escolha de cada face deste pensar coletivo deu-se em um movimento espiral, encadeado por uma circularidade crescente, em que cada significado percebido concatenava-se a outro ainda por descobrir, construindo uma gama de possibilidades reais para uma política em constante construção.

Dos quatro encontros aqui retratados, três deram-se com intelectuais indígenas de notória atuação na educação escolar indígena, embora cada um representando uma instância ou segmento político e educacional, e um com um importante aliado dos movimentos indígenas no Rio Grande do Sul. Ao me referir ao termo “intelectuais indígenas”, algumas considerações são necessárias. Comumente, em nossa sociedade, associamos à imagem de intelectuais os altos graus acadêmicos, publicações em livros e periódicos de renome, estudos complexos e elaborados com toda a pompa do rigor cientificista e academicista dos grandes centros de saberes ocidentais. No entanto, desponta no cenário político e acadêmico mundial a figura do intelectual indígena que, aliando os conhecimentos adquiridos no contato com as práticas ocidentais aos saberes de sua tradição e sua vivência indígena, inaugura uma nova categoria de estudiosos a serem reconhecidos e respeitados. Bergamaschi (2012) traz-nos uma importante contribuição para o entendimento de como parece se caracterizar esse intelectual indígena.

Considero que esse intelectual emerge e atua nos movimentos, na organização dos povos indígenas que hoje prima pela afirmação étnica, pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação, tendo na frente desses movimentos a autoria e o protagonismo de lideranças próprias. Portanto, o intelectual indígena, que alia o conhecimento próprio da sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes na organização e na luta dos povos indígenas. Não é, necessariamente, um intelectual ligado à academia, mas também o que detém e transmite os saberes e os conhecimentos da tradição oral, na prática da oralidade, esteio primevo desta produção. Intelectual indígena que atua no tempo presente, também na interface da tradição e da academia, cuja presença se faz forte e, silenciosamente, indianiza os espaços acadêmicos com seus modos específicos de fazer pesquisa, de estudar e de produzir conhecimentos (BERGAMASCHI, 2012, p. 02).

Sobre as situações em que os encontros ocorreram, teço alguns comentários. Em primeiro lugar, sempre acreditei que as refeições são momentos de ímpar riqueza, recheados de aprendizado e sensibilidade expressos nos rituais de sociabilidade ao redor da comida. Durante grande parte da minha vida, a hora do almoço era o momento cotidiano de reunião familiar, em que todos renovavam seus laços de afetividade por meio de conversas sobre temas corriqueiros, risadas, confissões, conselhos, conflitos e resolução de problemas. Talvez, por isso, tenha desenvolvido o hábito de comer sempre em companhia de entes queridos, causando-me desconforto os momentos em que, inevitavelmente, preciso me alimentar sozinha (para esses dias, tenho sempre à mão uma boa leitura esperando para participar também da refeição). Dessa forma, os encontros com os quatro interlocutores aqui apresentados também estiveram permeados por laços de comensalidade, o que, acredito, favoreceu para a fluidez das conversas e para a empatia e sinergia de significados.

Outra consideração é pertinente em relação aos espaços de encontro. A busca por locais não institucionais, embora nem sempre de maneira consciente, acabou por mostrar-se um fator de socialidade relevante para conversas leves e profundas em seus significados. Nos casos dos intelectuais indígenas, precisei sair da cidade de Porto Alegre, o que favoreceu, além de um olhar mais abrangente sobre a questão indígena no estado, convivências para além de conversas rigidamente gravadas, permitindo que as expressões se tornassem, em mim, impressões indeléveis. Durante os deslocamentos, fiz uso do caderno de notas, ora fazendo apontamentos em tempo presente, ora retratando trechos que a memória evocava. Assim, as narrativas também foram se construindo a partir das gravações, das anotações no caderno de notas e da memória de uma pesquisadora que se pretendeu participante.

O último ponto a ser ressaltado, antes de adentrarmos nas narrativas dos encontros, refere-se às autorizações para a publicação da transcrição de nossas conversas em meu estudo. A todos os quatro atores/autores falei da autorização por meio de um documento de termo de consentimento livre e esclarecido e, de todos, obtive autorização oral, no início das conversas, afirmando a importância da oralidade e da palavra dita com a legitimidade de um documento escrito. Sobre a necessidade de conservação de anonimato, nova grata surpresa: todos fizeram questão de ter seus

nomes revelados na minha escrita, de modo a pontuarem, assumirem e esclarecerem seus pontos de vista sobre a política de territórios etnoeducacionais e os rumos da educação escolar indígena no país, assumindo uma coautoria na compreensão deste estudo. No entanto, embora tivesse autorização expressa para utilizar as conversas gravadas na íntegra, escolhi evocar a memória dos encontros, ora ouvindo e anotando algumas falas, ora lembrando as impressões que eu tinha das expressões de meus interlocutores, construindo narrativas permeadas dos sentidos e significados que vislumbramos juntos. Nos momentos da narrativa em que senti a necessidade de evocar as palavras ouvidas *ipsis litteris*, a transcrição foi evidenciada com letras em itálico.

Por ordem cronológica dos encontros, todos ocorridos durante o ano de 2012, o primeiro pensamento que aqui apresento é o de Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, indígena do povo Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas e doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Brasília. Gersem Baniwa, como me refiro, foi Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, no período de 2006 a 2008, e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC), de 2008 a 2012, sendo um dos mentores do Decreto nº 6.861/09. É ainda sócio-fundador do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), tendo escrito e publicado diversos trabalhos nas áreas de política e educação indígena.

Em segundo, relato o encontro com Rodrigo Allegretti Venzon, é antropólogo, professor, pesquisador e assessor em educação indígena da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Antes do trabalho desenvolvido junto ao Núcleo de Educação Indígena da SEDUC/RS, há tempos é atuante nas questões indígenas regionais, mostrando-se um importante aliado da questão indígena, em especial, no campo da educação.

Por terceiro, Maria Inês de Freitas é uma liderança e intelectual indígena kaingang, de notável atuação no movimento indígena no Rio Grande do Sul, professora e especialista em educação. Atualmente, é responsável pelo setor de Educação Indígena na FUNAI Passo Fundo.

Por fim, apresento Danilo Braga, historiador e importante intelectual indígena kaingang, atuante na questão indígena, tanto regionalmente quanto no plano nacional,

como coordenador do Conselho Estadual dos Povos Indígenas, RS – CEPI e representante do Povo Kaingang na Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul - ARPIN-SUL<sup>45</sup>. Sendo, também, o primeiro estudante indígena a cursar o mestrado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é um dos responsáveis pela elaboração e aprovação, em 2012, das atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

#### 4.1 Gersem Baniwa: Um Olhar de Dentro da Elaboração da Política

“Entrevistar” Gersem Baniwa, foi, desde o início desta pesquisa, uma espécie de “sonho inalcançável”. Uso “entrevistar”, entre aspas, porque nunca tive a pretensão de realizar uma entrevista formal, estruturada segundo esse ou aquele método investigativo. Queria conversar sobre os etnoterritórios sem grandes planos, mas com a vontade e a curiosidade dos jovens pesquisadores. O “sonho” de falar com Baniwa tornava-se “inalcançável” na medida em que a pesquisa avançava, os prazos diminuía e a perspectiva de uma viagem à Brasília, não prevista no cronograma nem no orçamento da pesquisa, parecia cada dia mais inviável.

Alguns artistas costumam dizer que o trabalho do escritor compõe-se de 10% de inspiração e 90% de transpiração, referindo-se à árdua tarefa de escrever. Outros aliam a esses dois elementos um terceiro fator: a sorte. Penso que foi por um misto de sorte e intuição<sup>46</sup> que meu caminho se cruzou ao de Gersem Baniwa naquela manhã de maio de 2012, na cidade de Pelotas, RS.

Obviamente, não esbarramos um no outro, acidentalmente, no meio de alguma rua desconhecida da cidade (embora confesse que uma situação assim seria quase poética, mas sorte demais de principiante). Quando fui a Pelotas naquela semana, já

---

<sup>45</sup> A ARPIN-Sul, importante fórum de organização do movimento indígena, começou a ser pensada em 2001, mas apenas em 2003 passou a tomar forma como instituição consolidada, com o I Encontro de Lideranças Representativas do Sul do Brasil, ocorrido em Passo Fundo-RS, com expressiva participação dos professores Maria Inês de Freitas e Danilo Braga.

<sup>46</sup> Maffesoli, em seu “Elogio da Razão Sensível”, elaborou um subcapítulo destinado ao estudo da intuição como sensibilidade teórica. Ao levá-la em consideração, o pesquisador torna-se um “farejador social”, para o qual a “[...] a intuição, aceitando o múltiplo e contentando-se em nomeá-lo, permite pensar o diverso” (1998, p. 135).

sabia que teria a oportunidade de conversar com Gersem, nem que por alguns minutos apenas. Uma conversa que, importante ser dito, deveu-se à articulação, esforço e cuidado de minha orientadora, que me propiciou o esperado encontro. No entanto, quando submeti um artigo ao II Fórum Internacional da Temática Indígena - FITI, eu não fazia ideia de que Gersem Baniwa também participaria do evento. A sorte e a intuição, ao manifestarem-se e serem levados em consideração com a mesma seriedade dos outros fundamentos que compõem um estudo, tornam-se importantes e essenciais aliadas do pesquisador.

Uma vez a sorte tendo se mostrado minha parceira e a intuição minha escudeira, era hora de lançar-me à transpiração da busca incessante em estabelecer as bases em que se daria a entrevista. Elaborei inúmeros roteiros, alguns compartilhei com a orientadora e, por fim, cheguei a alguns tópicos e me pareciam relevantes. Tratava-se de um protótipo de roteiro de entrevista. Para deixar-me mais tranquila e confiante, minha orientadora faria as apresentações necessárias e participaria do momento da entrevista, que cocorreria logo após uma entrevista que ela mesma realizaria com Gersem para a Revista História Hoje<sup>47</sup>.

Com todos os preparativos feitos, o encontro deu-se no dia 15 de maio, no hall do hotel em que grande parte dos congressistas estava hospedada. Por volta das 11 horas da manhã, fomos apresentados. Didaticamente, como se quisesse me mostrar como proceder quando chegasse minha vez, minha orientadora seu roteiro de entrevista com Gersem, testou o gravador e, estando todos confortavelmente dispostos, começou seu trabalho.

Ao findar a entrevista, por volta do meio-dia, não lembro bem de quem foi a ideia, mas resolvemos almoçar os três juntos. Pedimos algumas recomendações e rumamos a um restaurante, a algumas quadras de distância do hotel. Durante quase todo o caminho, mantive-me em silêncio, observando e escutando atentamente o que eles falavam, atentando à forma de falar e pausar, de se portar na conversa, de escolha das palavras, sorvendo com uma tímida avidez os conhecimentos que emanavam daquele encontro. Somente ao chegarmos ao restaurante, pratos servidos e todos

---

<sup>47</sup> Revista eletrônica de História e Ensino da Associação Nacional de História – ANPUH. <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ>.



descontraídos, senti-me confortável para participar ativamente da conversa, ora falando de trabalho, ora de pesquisa, ora das saudades de nossas terras no Norte do país<sup>48</sup>.

Terminado o agradável almoço, rumamos em mais andanças pelas ruas carregadas de história, dessa vez em busca dos tradicionais doces pelotenses. Foi assim então, em uma doceria e cafeteria no centro de Pelotas, após quase meia hora escolhendo entre os deliciosos doces quais levar para casa, que degustamos cafés e a conversa começou a ser gravada.

Iniciei fazendo a Gersem uma rápida apresentação de meu projeto de dissertação, recém-qualificado, das fontes das quais dispus e de meu entendimento sobre o teor do Decreto nº 6.861/2009, expondo algumas dúvidas que me surgiram quanto à lógica do processo de pactuação de um território etnoeducacional na prática, já que o texto do Decreto deixava antever apenas o que deveria ser, mas não o que estava sendo. De maneira calma, cautelosa e consciente, escolhendo bem as palavras de modo a contribuir para meu entendimento e para a pesquisa com acesso às minúcias do saber-fazer da implantação da política, fui agraciada com um discurso de palavras simples, práticas e detalhadas, relatando o passo a passo do caminho que um território etnoeducacional percorre ao sair do papel e tornar-se realidade palpável e vivida no cotidiano dos povos indígenas que já decidiram por sua implementação.

Segundo meu interlocutor, o processo de implantação de um território etnoeducacional segue uma espécie de ritual, composto de três etapas: a primeira informativa, a segunda de diagnóstico e a terceira da elaboração do plano de ação.

A primeira etapa, também chamada de etapa de consulta, é um processo longo, sob responsabilidade do Ministério de Educação, e consiste em prestar todas as informações possíveis, de maneira a tirar dúvidas de povos indígenas de um determinado desenho ou proposta territorial. É composta, por sua vez, de duas etapas: a primeira de verdadeiro esclarecimento, na qual se discute a proposta, seu objetivo, em que se baseia, o que se pretende e resultados que se espera; e a segunda da

---

<sup>48</sup> Gersem Baniwa é natural de São Gabriel da Cachoeira, cidade de expressiva população indígena no estado do Amazonas, local onde foi pactuado o primeiro território etnoeducacional brasileiro.

formalização da consulta que, na prática, é a manifestação direta do interesse daquele(s) povo(s) pela proposta de implantação.

Nessa fase de manifestação legítima e oficial já se discute a configuração do território, que povos farão parte e porque estão optando por determinado contorno territorial, lembrando que não necessariamente precisam ser espaços de terras contíguos. Essa etapa culmina em uma ata ou outro documento oficial, encaminhada ao MEC, expressando que aqueles povos foram esclarecidos da proposta e declaram interesse em seguir com o processo de implantação.

Gersem Baniwa ressaltou que, embora sejam passos linearmente estabelecidos, nem sempre a implantação segue a ordem por ele exposta, mas, de uma forma ou de outra, todos os territórios etnoeducacionais pactuados seguiram em algum momento essas etapas para a implantação do etnoterritório.

A segunda etapa, então, seria a elaboração de um diagnóstico da realidade educacional daquele etnoterritório, que geralmente é um processo complicado e demorado. É necessário, tal qual ocorre nos processos oficiais de outras instâncias, como municípios e estados, fazer um levantamento da situação das escolas, das políticas, programas e ações já existentes, dos recursos previstos e/ou que circulam naquele território voltados para a educação escolar indígena e dos atores e agentes que atuam naquela região par além do poder público.

Tanto os gestores institucionais quanto os povos indígenas envolvidos fazem seu levantamento, cada qual sob seu ponto de vista, expressando como veem aquela situação educacional, exigindo um exercício de diálogo que nem sempre se dá de forma harmônica e pacífica. O conflito ocorre, em grande parte, devido ao descompasso entre o levantamento elaborado pelos sistemas governamentais e as demandas e necessidades expressas pelos povos indígenas. Entendo que, sendo a política uma arte de gerir e apaziguar conflitos e tensões (e não de solucioná-los, necessariamente), o esforço realizado durante esta etapa reflete, por um lado, o equilíbrio conflitual proposto por Maffesoli e, por outro, a apropriação dos dispositivos e discursos legais por parte das lideranças indígenas, revelando sua consciência étnica-cultural no uso legitimado de seus direitos durante todo o processo.

Uma vez realizado o diagnóstico oficial, parte-se para a elaboração do plano de ação que, segundo relato de Gersem Baniwa, não segue um modelo rígido de preparação, mas se dá de acordo com as prioridades expressas por cada etnoterritório em relação ao tempo/prazo de execução. Alguns TE's desenvolvem um plano de trabalho a médio prazo, elencando prioridades organizadas cronologicamente para até dez anos, enquanto outros trabalham ano a ano, escolhendo um critério prioritário por vez. Também, na elaboração deste plano de trabalho, o conflito mostra-se presente, já que na relação entre governos e índios as diferenças de prioridade no campo educacional produzem alguns dissensos que precisam ser resolvidos (ou mesmo deixados de lado, acrescento) para que se chegue a um acordo.

Segundo Gersem, a elaboração do plano de ação é a parte mais importante do processo de implantação, uma vez que este plano garante a dinâmica e a vida própria do TE. Considerando que tudo gira ao redor deste plano, acaba por ser um processo bem exaustivo, com várias reuniões de diálogos e aperfeiçoamentos até que se chegue a um consenso, resultando na sua homologação, com assinaturas de todas as partes envolvidas. Culminar nas assinaturas pode ser um processo difícil, uma vez que há resistência de algumas partes, como governos municipais e universidades, em assumirem os papéis estabelecidos pelo plano. Isso porque no plano de ação ficam identificadas e especificadas as responsabilidades de cada parte, seja do MEC, da FUNAI, dos governos estaduais e das prefeituras envolvidas, bem como da universidade específica que faça parte do território etnoeducacional a ser pactuado. Assim, ao deixar claro o papel de cada ente – ressaltando que não são atribuições das instituições de maneira geral, mas de cada uma especificamente envolvida na elaboração daquele plano de trabalho – pode-se considerar que o plano de ação é a etapa final da construção do TE.

A partir daí, o território etnoeducacional passa a ter uma funcionalidade de certa forma programática, com duas reuniões semestrais por ano (embora nenhum TE já implantado tivesse conseguido executar duas reuniões de toda a comissão gestora<sup>49</sup>, segundo os dados do próprio Gersem).

---

<sup>49</sup> A comissão gestora é composta por representantes indígenas e do governo, incluindo a sociedade civil, e que tem a responsabilidade de acompanhar, monitorar, e é onde se tomam as decisões. Na verdade, é uma comissão deliberativa, tendo o poder de definir prioridades, definir estratégias, definir processos e

É importante ressaltar que, embora o Decreto represente uma política geral, tem-se, no MEC, a decisão de acatar, seja qual for a posição manifestada, o aceite ou não da política por qualquer comunidade ou região indígena. Assim, afirmou Gersem, a política é adotada por meio de uma adesão esclarecida (sendo papel do MEC prestar esse esclarecimento), na qual somente os povos indígenas detêm o poder de decisão sobre sua implantação. E, embora, haja comunidades que, mesmo previamente esclarecidas não tenham, naquela ocasião, expressado sua manifestação, nem favorável nem contrária, até então nenhum povo devidamente esclarecida posicionou-se contrariamente à pactuação de um território etnoeducacional.

Outro destaque foi feito em relação ao poder de decisão exclusivo dos povos indígenas, referente a aceitar ou rejeitar a implantação de um TE. Estados, municípios, universidades e quaisquer outros órgãos públicos são devidamente convocados a participarem e assumirem suas responsabilidades, e não consultados sobre essa implantação. Embora as instituições envolvidas possam oferecer alguma resistência quanto à execução desses papéis quando da elaboração do plano de ação, o direito de dizer sim ou não é exclusivamente dos indígenas – sendo que não há casos de recusas formais em participar de um TE.

Perguntado sobre as formas de financiamento possíveis para um TE (lembrando que o Decreto nº 6.861/2009 explicita o PAR – Plano de Ações Articuladas como forma de financiamento), Gersem respondeu que há mais de uma possibilidade ou tipo de financiamento. O primeiro seria operativo, referente às reuniões e planejamento, capacitação e formação do quadro técnico, à logística, de um modo geral, e que é responsabilidade do MEC. O que tem ocorrido é uma parceria com a FUNAI, com o MEC disponibilizando os recursos e a FUNAI administrando e organizando a logística necessária para a articulação desses movimentos.

O segundo é o apoio financeiro às ações propriamente ditas dos planos de ação, sendo que cada ação assume possibilidades diferentes de financiamento. É o caso do PAR, que se encontrava em seu auge político quando da elaboração do Decreto e,

por isso, foi especificado no texto, mas que apresenta limitações por ser uma adesão voluntária do estado e por suas próprias deficiências técnicas.

É importante lembrar que o PAR atende apenas recursos suplementares e, atualmente, grande parte dos recursos que sustentam a educação escolar indígena não são provenientes desse tipo de recurso (a maior parte origina-se do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que é um fundo constitucional, com transferência direta aos estados e municípios). Existem ainda outros programas, como o Programa Nacional da Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Transporte Escolar e outros fundos específicos.

Além do PAR e dos fundos específicos, há as ações por transferências diretas, como ocorre na formação de professores indígenas, financiamento de bolsas para estudantes indígenas e outras ações, e há ainda os editais específicos, nos quais projetos inovadores e movimentos sociais podem ser apoiados. É possível dispor ainda de outros instrumentos financeiros, mas é primordial atentar para o fato de que os recursos constitucionais dos quais estados e municípios dispõem também devem atender as escolas indígenas, e não contar apenas com recursos suplementares específicos para a educação escolar indígena.

A opinião de Gersem Baniwa sobre os territórios etnoeducacionais, naquele momento, era a de ser uma política acertada, mas muito revolucionária para a cultura política brasileira. Nesse sentido, considerou uma política prematura, mas em um bom sentido, para mudar a forma de conceber, pensar, encarar o desafio da educação escolar indígena. Por isso, não se trata de uma política simples, com resultados imediatistas a curto prazo, requerendo muito trabalho e paciência, tanto do governo quanto dos povos indígenas. Para ele, a política de territórios etnoeducacionais é a única política para povos indígenas verdadeiramente inovadora desde a Constituição Federal de 1988, e enfraquecer os etnoterritórios hoje seria retroceder nos direitos conquistados há mais de trinta anos.

Ao fazer uma avaliação sobre resultados e indicadores da política, é preciso atentar ao fato de haver apenas cerca de um terço dos territórios previstos pactuados, e ainda assim, de forma insipiente. A timidez na implantação da política reside

justamente na baixa quantidade de TE's, já que com todos os territórios pactuados seria possível exigir a mudança da política estruturante do MEC<sup>50</sup>. O que se pode ver são ainda experiências e realidades pontuais, dados parciais, mas que expõem uma das principais fragilidades da efetivação da educação escolar indígena, que é o regime de colaboração, regulamentado na prática pela proposta oriunda dos territórios etnoeducacionais. Um primeiro indicador positivo seria então a possibilidade concreta de sinergia entre diversos setores dos governos, da sociedade civil e os povos indígenas para assumirem juntos os desafios da educação escolar indígena. Além disso, nos TE's pactuados muito se avançou em relação à formação de professores indígenas, procurando atender a demanda reprimida de profissionais, sendo visíveis também os avanços em relação à própria qualidade das escolas indígenas. Muito dos avanços deve-se ao fato dos territórios atuarem como agentes de controle social da educação escolar indígena, por meio das comissões gestoras, independente dos conflitos que isso possa gerar.

Por outro lado, há ainda muitos desafios a serem superados. A operacionalização da logística de funcionamento dos TE's e suas comissões gestoras é a principal dificuldade, para Gersem, ainda mais considerando que se estimam a pactuação de quarenta e dois territórios etnoeducacionais no Brasil. Se levarmos em conta a necessidade de duas reuniões anuais de quarenta e duas comissões, serão oitenta e quatro reuniões por ano, o que exige equipes e profissionais dos quais o MEC não dispõe nesse momento. Independente de possíveis restrições orçamentárias, a falta de pessoas para execução das políticas públicas parece ser um dos principais problemas enfrentados pelos TE's, bem como pela política nacional.

Outro grande desafio é como internalizar esse outro modo de fazer política dentro dos moldes rígidos da gestão pública e da cultura política brasileira após a pactuação dos 42 TE's. Dessa forma, a política de territórios etnoeducacionais mostra a ineficácia e inadequação das políticas públicas existentes e pensadas para os povos indígenas, por melhores que pareçam ser suas formulações conceituais. Um grande

---

<sup>50</sup> Aqui, pela primeira vez em toda sua fala, Gersem Baniwa pareceu ter-se incluído entre os indígenas como intelectual e liderança ativa no movimento indígena, definindo sua posição política com mais veemência, ao dizer *nós não temos ainda força política. Se os territórios todos já estivessem pactuados, nós teríamos a força da totalidade dos territórios para dessa maneira exigir uma mudança [...] na política nacional* (Gersem Baniwa, entrevista realizada em 15/05/2012).

problema reside no fato da maioria das políticas para povos indígenas constituir-se de uma política de projetos, muitos deles projetos pessoais.

Afora as dificuldades ainda a serem enfrentadas, Gersem Baniwa aposta nos territórios etnoeducacionais como o único caminho que se apresenta para garantir uma educação específica e diferenciada de qualidade. Isso porque, ao elaborar um plano de ação baseado num diagnóstico apurado, é possível mapear e identificar realidades específicas, forçando a mentalidade política brasileira a sair do campo genérico, diversificando concretamente a política para além do mero discurso conceitual. Ou seja, em vez de se falar em educação escolar indígena, será possível falar em educação territorializada, de um povo (ou povos) específicos, com políticas linguísticas, pedagógicas e administrativas próprias, com verdadeira autonomia das escolas indígenas.

Finalizando nossa conversa, Gersem fez uma analogia da política de territórios etnoeducacionais como uma mesa de diálogo e negociação, cada qual com sua lógica, sua racionalidade, seu modo de pensar e agir, mas trabalhando em prol da educação escolar indígena. Ressaltou ainda que o Decreto nº 6.861/2009 é o único instrumento legal que trabalha a noção de território como categoria, e não a ideia comumente difundida de terra que, ao seu entender, parece ser uma visão mais empobrecida do alcance de uma política etnoterritorial. Por isso, apesar de sua dificuldade de compreensão pela cultura política brasileira, assim como para sua implementação, mostra-se como um dispositivo revolucionário para o movimento indígena, no sentido em que, pelo viés educacional, abre novas e reais possibilidades para a autonomia indígena.

E assim, seguimos conversa sobre outros assuntos ligados à temática indígena, rumando para o evento do qual participávamos em Pelotas. A partir desse encontro, uma gama de novas possibilidades se mostrou para meu entendimento sobre a política estudada. Faltava-me ainda, no entanto, olhares mais específicos sobre o entendimento dos territórios etnoeducacionais em minha região de pesquisa, o estado do Rio Grande do Sul.

#### 4.2 Rodrigo Venzon: Um Olhar Desafiador

Após ter ouvido várias vezes a gravação de minha conversa com Gersem Baniwa e de ter procurado, mesmo que sem muitos métodos pré-definidos, indícios de discussões sobre territórios etnoeducacionais no Rio Grande do Sul, chegamos à conclusão, minha orientadora e eu, que seria válido conversar com alguém envolvido nos processos de educação escolar indígena no estado, alguém que estivesse familiarizado com documentos legais e que tivesse conhecimento do Decreto nº 6.861/2009. O nome de Rodrigo Venzon, assessor em Educação Indígena na Secretaria de Educação do Estado, surgiu em reuniões de orientação como um possível elo entre uma política cujas bases de orientação vinham de Brasília e a realidade local da educação escolar indígena.

Eu já o havia encontrado algumas vezes, em discussões da questão indígena na Secretaria e na Faculdade de Educação, mas não havíamos sido apresentados. A oportunidade real se mostrou quando fui convidada a entrevistá-lo para a elaboração de um artigo para a nova edição do livro “Povos indígenas & Educação”, com organização de Maria Aparecida Bergamaschi<sup>51</sup>. O convite formal foi feito durante a cerimônia de encerramento da turma de especialização do curso PROEJA Indígena, em 14 de junho de 2012, ocorrido na Faculdade de Educação. Lembro-me de, naquela ocasião, Venzon ter se mostrado bastante acessível, tanto para o artigo a ser produzido quanto em participar de minha pesquisa, deixando o caminho aberto para reflexões conjuntas. Ali mesmo, já conversamos descontraidamente sobre a política de territórios etnoeducacionais e o que mais me chamava atenção era o olhar desafiador e inquiridor que ele parecia ter diante da política. Instigada pelos significados contidos naquele olhar, tive certeza de que Rodrigo Venzon viria a se tornar meu segundo interlocutor, com valiosas contribuições para este estudo.

Embora tenhamos conversado já em junho, somente no início de setembro deu-se o encontro que tratou especificamente da minha pesquisa. Por sugestão de Venzon (e para minha tranquilidade), o encontro não seria na Secretaria de Educação,

---

<sup>51</sup> O artigo foi escrito em coautoria com Andréia Rosa da Silva Kurroschi, publicado em 2012 com o título “Povos indígenas, memória, história e educação”.



como me parecia mais confortável a ele, mas em um local de fácil acesso a ambos, de preferência uma área aberta. Decidimos por uma área embaixo de árvores, ao lado do prédio da Faculdade de Educação, com xícaras grandes de café preto para nos acompanhar durante uma tarde de brisa agradável e pouco ruído dos passantes.

Para a conversa com Rodrigo Venzon, cheguei a elaborar alguns tópicos de orientação, que mostrei para ele no início da gravação para saber se estava de acordo com a discussão que propunha. Eu havia elaborado três questões: 1) Que sentidos e significados o Decreto nº 6.861/2009, que cria os territórios etnoeducacionais, traz para a educação escolar indígena? 2) Quais as suas impressões, opiniões e sentimentos sobre essa política? 3) Que mudanças reais os territórios etnoeducacionais parecem possibilitar para os povos indígenas do Rio Grande do Sul? Com estes três eixos expostos, gravador bem posicionado e após o primeiro gole de café, sorvido em silêncio contemplativo e reflexivo, a conversa iniciou-se sem que nenhum de nós dois tenhamos voltado a essas perguntas em nenhum momento. O ar de entrevista formal desfez-se tão logo o vento embaralhou as páginas de meu caderno de notas, fazendo com que a conversa fosse muito mais prazerosa e fluida do que eu ingenuamente havia planejado.

Como ocorrido na conversa com Gersem Baniwa, fiz uma breve explanação de minha pesquisa, já revelando os novos enfoques que pensava para ela, o mostrar consciente da política a partir dos documentos oficiais e os pensares coletivos sobre os territórios etnoeducacionais, com sentidos, significados, opiniões, reservas, sentimentos e pensamentos, enfim, suscitados em meus interlocutores a partir dessa política.

Embora Rodrigo Venzon assumia não ter tido uma participação direta na elaboração dos TE's, vem acompanhando ao longo dos últimos trinta anos as políticas indigenistas, de modo a ter uma visão panorâmica do que veio se construindo em questões indígenas ligadas à autonomia de seus povos, passando pela superação da tutela na legislação e pela constituição de espaços de autonomia educacional indígena. Assim, ao entender que as terras indígenas devem ter um princípio de sustentabilidade, pautado pela própria Constituição Federal de 1988, no sentido de serem suficientes para suprirem as necessidades dos povos para além da sobrevivência,

Venzon acredita que essas terras “*deveriam ter minimamente uma equivalência, em termos administrativos, aos municípios*”, ou seja, “*elas não deveriam pertencer ao limite de um município, mas deveriam ser autônomas em relação aos municípios e possuir um vínculo dentro da federação que fosse próprio*” (Entrevista concedida por Rodrigo Venzon em 05/07/2012). Dessa forma, a conjuntura política encaminha-se para essa construção, uma vez que os territórios, como ideia, parecem ser fundamentais para propiciar a autonomia, as organizações próprias, as espiritualidades e os modos de ver e estar no mundo dos povos indígenas.

No entanto, uma ideia que a princípio mostra-se interessante, pode ter outros fins nas mãos ou nas mentes de qualquer um. Com isso, Venzon quer dizer que um conceito em si é polissêmico, sendo moldado de acordo com o jogo político, as concepções culturais e sociais e com as diferentes concepções da sociedade não indígena. Nesse momento, achei necessário compartilhar com Rodrigo Venzon um pouco de minha conversa anterior com Gersem Baniwa, no sentido de como a noção de etnoterritório e a ideia de território etnoeducacional pode parecer revolucionária à cultura política nacional, pensando na dificuldade de ser internalizada pelos gestores e pelos próprios movimentos indígenas, em algumas situações.

Para Venzon, a aceitação mais ou menos rápida da ideia de território etnoeducacional depende das condições de organização dos povos, considerando a história de cada povo ou conjunto de povos e sua inter-relação com os diferentes atores e grupos das sociedades não indígenas. Assim, em termos organizativos, pactuar um TE na região amazônica, por exemplo, é muito diferente de fazê-lo na região sul. De qualquer modo, ele reconhece que os territórios etnoeducacionais são uma realidade concreta, independente da forma de encaminhamento em cada região, embora entenda que esse encaminhamento deu-se de forma homogênea, sem conhecimento das especificidades de cada região. Deixa claro ainda que, a seu ver, o processo político deveria ser feito sob outra ótica, não de cima para baixo, mas a partir da realidade territorial de cada povo para então construir essa territorialidade da educação como elemento agregador.

Compartilhei com meu interlocutor um pensamento elaborado por mim, na época, de que o Decreto nº 6.861/2009 seria uma espécie de brecha na lei, pelo viés

educacional, de institucionalizar territórios que na prática já pareciam existir. Compactuando desta ideia, Rodrigo Venzon afirmou que a área da saúde havia feito algo parecido ao criar os Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEI's<sup>52</sup>, e essas propostas de organização territorial seriam um reconhecimento, por parte do Estado, dos direitos territoriais indígenas, no sentido de admitir que eles existam de fato. No entanto, por pensar as formas de representações dos líderes indígenas semelhante às representações estatais, segundo entendimento de Venzon, o Decreto acaba não reconhecimento a própria organização social dos povos indígenas em seus territórios.

Nesse sentido, a Resolução 05<sup>53</sup> parece ser um avanço político ao formalizar a existência dos territórios etnoeducacionais sem dar a eles um formato pré-definido, deixando em aberto para que cada povo decida como compor esse território. Venzon entende ainda que é uma questão de médio a longo prazo para se consolidar, conforme cada região, povo e contexto político, já que muitos direitos constitucionais ainda não são cumpridos em muitos locais do país.

Em termos de avanços que podem advir da política de TE's, Rodrigo Venzon prevê a possibilidade de uma troca maior entre os educadores, com um mapa próprio de pertencimento educacional para além das questões meramente administrativas. Como exemplo, Venzon citou casos de povos indígenas que possuem legislações próprias, reconhecidos pelos governos das áreas em que vivem. Nesse sentido, seria importante a constituição de conselhos de educação dos povos indígenas, a formação de academias de línguas indígenas e outras normativas no âmbito dos Estados nacionais.

---

<sup>52</sup> Os trinta e quatro Distritos Sanitários Especiais Indígenas existentes foram criados a partir da Lei nº 9.836/1999, também conhecida como Lei Arouca. A referida lei institui o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, vinculado ao SUS – Sistema Único de Saúde, e integra-o a outros órgãos também responsáveis por políticas indigenistas. Em atenção ao nela disposto, o artigo 19-F da Lei nº 8.080/1990 passa a vigorar da seguinte forma: “Dever-se-á obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional” (BRASIL, 1999).

<sup>53</sup> A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, do Ministério da Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, considerando, entre outros documentos, as deliberações expressas no Documento Final da I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena e as determinações do Decreto nº 6.861/2009 que define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais.

Devido à burocratização das instâncias governamentais na região sul como um todo, Rodrigo Venzon pensa ser inviável a construção política que se almeja para além das sugestões de um decreto, devendo se fazer por força de lei, com um regramento específico para cada território etnoeducacional. Nesse sentido, o cumprimento da Convenção 169 da OIT seria mais eficaz para assegurar os direitos dos povos indígenas de decidirem que políticas lhes convêm, cabendo ao Decreto nº 6.861/2009 o regramento do cotidiano da educação escolar indígena. Falta justamente um modo mais eficiente de lidar com as situações do dia-a-dia da escola indígena, das demandas específicas de cada escola e cada região. Assim, o direito dos indígenas expressarem e afirmarem o que querem não efetiva a solução de questões cotidianas, principalmente, referentes às normativas e administração, embora do ponto de vista pedagógico, o território possa representar uma maneira de pensar coletivamente as macropolíticas de educação escolar indígena.

Venzon ressalta algumas demandas específicas da região sul do país, como a formação de professores, a elaboração e produção de material didático específico e diferenciado, a formação superior indígena e as de nível Médio. Em termos de protagonismo político indígena, entretanto, a questão deve ser mais ampla, preenchendo outras instâncias para além dos territórios ocupados.

Pensando a concretude de territórios etnoeducacionais no Rio Grande do Sul, Rodrigo Venzon acredita estarem os guarani mais intencionados a implantarem a política de TE's, devido às formas de se relacionarem entre si, como povo, enquanto os kaingang parecem se organizar mais em nível local. Assim, apesar da escolarização guarani ser mais recente (em termos contemporâneos), há a probabilidade da existência de um território etnoeducacional guarani antes de um território kaingang<sup>54</sup>. Independente das apostas e previsões para o futuro, a política de territórios

---

<sup>54</sup> Os guarani protagonizaram uma experiência de formação de professores numa perspectiva etnoterritorial, possibilitando um olhar mais abrangente de seus povos para além do local. Sobre o curso, Claudia Antunes (2012) fala “O governo do estado tardiamente encarregou-se de proporcionar formação inicial específica para 12 professores Guarani, através do Programa de Formação para Professores Guarani das Regiões Sul e Sudeste – Kuaa Mbo'e, criado a partir de um Protocolo de Intenções celebrado em 2004 pelas secretarias de estado de educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, MEC e FUNAI. O Programa objetivou a formação de professores Guarani em nível de ensino médio, com habilitação para o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental e ocorreu entre 2004 e 2009, constituindo a primeira experiência de formação específica de professores Guarani numa perspectiva etnoterritorial” (ANTUNES, 2012, p. 62).

etnoeducacionais parece possibilitar o pensar a educação indígena num sentido macropolítico, para além dos projetos educacionais de pouco alcance, invertendo a lógica de disputas entre entes federados sem a devida contrapartida aos povos indígenas.

Seguimos conversando sobre os caminhos metodológicos pretendidos por mim para a pesquisa, com Rodrigo Venzon me prestando grandes contribuições teóricas. As xícaras de café, há tempos findado, repousavam silenciosas sobre a mesa, agraciadas pelos ventos que anunciavam, ao mesmo tempo, um fim de semana chuvoso e a chegada precoce da primavera. Era hora de partir ao encontro dos intelectuais indígenas, escolhidos e evidenciados pela pesquisa, ampliando o leque de significados pensados sobre a política estudada.

#### 4.3 Maria Inês: O Acolhimento da Política

A primeira vez que ouvi o nome de Maria Inês de Freitas foi durante o encerramento da turma do curso de especialização PROEJA Indígena, em junho de 2012. Somente após ter conversado com Rodrigo Venzon, entretanto, e de mais reuniões de orientação, que sua figura tornou-se uma autora em potencial para o esforço de pensar coletivo que eu empreendia. Sua atuação junto ao movimento indígena riograndense e sua posição como responsável pelo setor de educação indígena da FUNAI, além de sua identidade kaingang tornavam-na, para mim, uma fonte de conhecimento na qual eu precisava mergulhar.

Escrevi para ela no mesmo dia em que escrevi para Danilo Braga, mas passavam-se os dias e eu não obtinha resposta. Era véspera do feriado nacional de 7 de setembro quando minha orientadora resolveu telefonar para a sede da FUNAI em Passo Fundo a fim de contatá-la. O telefonema durou menos de cinco minutos, com algumas risadas e palavras alegres. Maria Inês havia se disposto de bom grado a conversar comigo, me acolher em sua casa pelo tempo que fosse necessário e, além disso, levar-me até o Ligeiro, terra indígena na qual se encontrava Danilo Braga. Eu só precisava me organizar para estar em Passo Fundo em cerca de três dias.

Domingo chuvoso em Porto Alegre, telefonei para o número pessoal de Maria Inês para informar a que horas eu chegaria, na segunda-feira. Com sua voz forte e macia, e sua simplicidade e acolhimento, senti-me confortavelmente para partir em uma viagem de quase seis horas de duração.

Cheguei ao terminal rodoviário de Passo Fundo por volta do meio-dia e não tardou muito para que minha anfitriã viesse ao meu encontro. Entrei no carro e conheci a dona daquela voz que tanto conforto e segurança haviam me passado. Apresentamo-nos, falamos do clima chuvoso que não cessava e, presas em um engarrafamento como em qualquer centro urbano, durante a chuva, passamos naturalmente a falar sobre minha pesquisa. Sem que eu me houvesse dado conta, começava ali a busca pelos significados que eu tanto almejava partilhar.

No trajeto até a FUNAI, Maria Inês foi relatando seus primeiros contatos com a política de territórios etnoeducacionais, emitindo opiniões sobre seu funcionamento, enquanto eu ouvia de olhos e ouvidos bem atentos. Ao chegarmos ao prédio da FUNAI, tomei nota o mais fiel que pude das palavras que ainda ressoavam em minha memória, enquanto Maria Inês tentava contato com a Aldeia do Ligeiro para levar-me ao encontro de Danilo Braga.

Rumamos para o Ligeiro, mesmo sem a certeza de encontrarmos Danilo por lá. Acabamos decidindo por voltar, um pouco antes da metade do caminho, devido ao clima e ao adiantado da hora. Retornando à FUNAI, pedi à Maria Inês que nossa conversa fosse gravada, ao que ela prestativamente assentiu. Os trechos mais ricos de significados, porém, foram as conversas durante as idas e vindas de carro e nas refeições em sua casa, na convivência com sua família. Para esses, fiz largo uso do caderno de notas, inclusive após o retorno a Porto Alegre.

Maria Inês contou-me um pouco sobre a primeira reunião regional de consulta dos territórios etnoeducacionais, em Faxinal do Céu (Pinhão-PR), no ano de 2009, com representantes dos povos kaingang, xokleng e xetá. Marcada por acirradas disputas políticas e confrontos de ideias entre as lideranças, a alegação indígena naquele momento era de que o Decreto nº 6.861/2009 era mais uma política que vinha de cima para baixo.

Uma segunda reunião ocorreu em Passo Fundo, nos dias 13 e 14 de agosto de 2010, com relatoria de técnicos do MEC para efetivar a consulta. Após esses relatórios, entende-se que um possível território etnoeducacional encontra-se em fase de diagnóstico, ficando a cargo do Setor de Educação Escolar Indígena da FUNAI – Passo Fundo a responsabilidade sobre os formulários de diagnóstico e levantamento (que ainda não haviam sido preenchidos, principalmente, em função da dificuldade de mobilização e de levantamento de dados de todas as terras kaingang da região Sul).

A princípio, pensou-se em um território etnoeducacional composto por kaingang e xokleng, mas há notícias de que os xokleng reclamaram um território contendo apenas seu povo, já que se concentram apenas em Santa Catarina. Nesse sentido, haveria na região sul um TE kaingang, um guarani e um xokleng, mas Maria Inês desconhecia se o contorno territorial do TE kaingang chegaria ao estado de São Paulo, já que os representantes kaingang desse estado não participaram das reuniões de consulta.

Maria Inês vê o território como uma estratégia política para articular as forças indígenas e o poder público em prol do desenvolvimento e da efetivação das ações de educação escolar indígena, atendendo as prioridades, como construção de escolas, publicação de material didático, merenda escolar, formação de professores e concursos públicos para contratação de professores indígenas. São ações que apresentam dificuldades para serem concretizadas, ainda mais se considerarmos que, a cada governo que se sucede, os entendimentos e os comprometimentos com a questão indígena também se modificam.

No entanto, é uma política complexa, nem tão fácil assim de ser entendida. Maria Inês se perguntava “*como isso pode acontecer? Qual o caminho a ser trilhado pra consolidar esse território?*” (Entrevista concedida por Maria Inês de Freitas em 10/09/2012). Uma das principais dificuldades é saber realmente o que fazer, qual a responsabilidade dos educadores, das lideranças indígenas, qual o papel efetivo dos povos indígenas na caminhada até a consolidação do TE, e qual o papel real do governo, de uma forma geral.

Ao ressaltar a validade e a inovação da proposta política, Maria Inês sempre faz o contraponto de sua complexidade, expressando a necessidade de esclarecimento, de diálogo e de envolvimento de todas as partes.

Para considerar que a política em questão seja um avanço, seria necessário analisar os resultados provenientes dela, os quais, segundo Maria Inês, ainda não apareceram, visto que o TE não foi implantado. Em suas próprias palavras, “*nós estamos entrando no terceiro, quarto ano de territórios, e nós estamos engatinhando. Não se avançou, em termos práticos e políticos, na região sul, pros kaingang, pros guarani, pros xokleng...*” (Entrevista concedida por Maria Inês de Freitas em 10/09/2012). De qualquer forma, fica a sensação de desafio a ser enfrentado, tanto pelo governo, que tem a responsabilidade pela implementação, quanto pelos próprios indígenas que estão aprendendo. Segundo ela, é necessário maior comprometimento em fazer acontecer o diálogo e a articulação para a realização da política em nível local.

A proposta vem dentro de um contexto em que não há muitas inovações, no qual os fatos corriqueiros, do cotidiano, estão mais visíveis. Não é uma política que tenha surgido para suplantiar outra, então não há comparativos a se fazer, mas entender que ela deve somar-se ao que já se tem, com grandes possibilidades de ser acertada. É preciso, afirma Maria Inês, que ela realmente avance e se concretize, para não terminar como mais uma boa ideia que não sai do papel, ou seja, que se encerra nos documentos legais sem tornar-se realidade palpável.

Nesse sentido, falta estrutura para fazer a consulta aos povos, para esclarecer mais eficazmente e para o próprio diagnóstico, fase na qual se encontra a região sul, a fim de se avançar rumo à pactuação. Maria Inês falou da dificuldade no passo a passo da implantação do TE, e do desconhecimento por parte dos indígenas e mesmo da FUNAI acerca dos trâmites burocráticos do território etnoeducacional.

Mesmo que não se saiba ao certo os resultados que a implantação do TE trará, Maria Inês fala do que se espera com ele. A demanda é explícita: formação de professores, construção de escolas, Ensino Médio indígena etc. A expectativa é que o território possa suprir de alguma forma essas demandas de modo mais contundente, a articulação para que o TE se concretize orienta-se por essas necessidades. Por isso,



mesmo com as dificuldades burocráticas, com o desconhecimento do passo a passo legal e com a falta de estrutura, é uma política acolhida com bons presságios.

Maria Inês expressou ser necessário retomar a discussão junto ao MEC, além da divulgação dos novos documentos legais para a educação escolar indígena, definindo cada vez mais as atribuições de cada instância governamental. No caso da FUNAI no Rio Grande do Sul, por exemplo, é um órgão que apenas acompanha as escolas indígenas, que ficam sob a responsabilidade do estado, em sua maioria. Fica a cargo da FUNAI também a articulação logística para a realização dos encontros de educação, mas é uma lógica desconexa, já que a atribuição por certa função é de um órgão, mas quem executa é outro. As novas legislações, nesse sentido, podem trazer mais força política e, principalmente, maior esclarecimento sobre os territórios etnoeducacionais.

Maria Inês revelou seu posicionamento acerca da política e sua aplicabilidade à região sul. Assim, entende que o surgimento da proposta dos TE's deu-se a partir da análise de várias experiências, com vários povos, em terras diferentes ou na mesma terra indígena, pensando no abandono político em que se encontram várias questões indígenas. Isso porque, sabido é, povos indígenas não são prioridade para estados e municípios, o que significa falta de investimento e descomprometimento com as necessidades prioritárias indígenas. Dessa forma, a ideia de território etnoeducacional é um esforço de resolver essas questões políticas e de ter-se maior controle social das comunidades e lideranças indígenas.

Um ponto favorável do Decreto nº 6.861/2009 seria o fato de ser uma proposta aberta e propensa ao diálogo, às sugestões e a possíveis alterações. É possível também construir expectativas em relação à força do etnoterritório para além da questão educacional, mas é preciso uma boa assessoria, com uma equipe de trabalho que possa se envolver e se dispor, a longo prazo, para articular diversas áreas de conhecimento, como terra, saúde, sustentabilidade e educação. Maria Inês reiterou a necessidade de esclarecimento do modelo, de seus objetivos, do pano de fundo que o sustenta, pois, segundo ela,

*[...] tudo que é novo é bem desafiador; nem todo mundo está preparado para encarar os desafios. Não é uma ideia muito distante, mas também não é uma ideia muito palpável. Não basta pensar para a coisa acontecer: é muito trabalhoso e as pessoas precisam vestir a camisa mesmo, acreditar naquela proposta (Entrevista concedida por Maria Inês de Freitas em 10/09/2012).*

Conversamos muito mais ao longo do dia, durante a ida e a volta da Terra do Ligeiro, até nossa despedida no terminal rodoviário de Passo Fundo no dia 11 de setembro. Enquanto Maria Inês agradeceu-me pelo exercício de rememorar as reuniões de consulta dos territórios etnoeducacionais, busquei expressar o quanto aqueles dias de aprendizados tinham-me sido prazerosos e ricos de experiências. A viagem de volta a Porto Alegre também foi um exercício solitário de rememorar as conversas, os saberes e os sentidos do pensar coletivo que se construiu.

#### 4.4 Danilo Braga: O Tempo dos Direitos Conquistados e a Conquistar

Conheci Danilo Braga em uma visita à Terra Indígena kaingang Fag Nin, na Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, no primeiro semestre do ano de 2011. Conversamos rapidamente, já quase na hora da saída, em meio a um grupo de estudantes, sobre as temáticas de pesquisa de cada um na pós-graduação. Com minha temática definida, fiz uma breve exposição dos meus objetivos, naquela época, ao estudar a política recente de territórios etnoeducacionais, e Danilo mostrou-se interessado em discutir o assunto.

Encontramos-nos novamente alguns meses depois, durante uma atividade na Faculdade de Educação, na qual vários pesquisadores ligados à temática indígena tiveram a oportunidade de relatar suas pesquisas em andamento. Naquela oportunidade, Danilo falou de sua pesquisa em História e sobre as políticas nacionais de educação escolar indígena, em especial sobre as mudanças que se pretendiam, tanto na esfera legal quanto no cotidiano das escolas indígenas no estado. Mais uma vez, reforçamos a vontade de conversar mais sobre nossas pesquisas, embora não tenhamos feito planos concretos para que as conversas ocorressem de fato.

Ainda que outros intelectuais indígenas, estudantes de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pudessem, igualmente, revelar importantes reflexões para a política em discussão, a escolha por Danilo Braga deu-se, entre fatores, devido à sua atuação e articulação junto à elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Chegar até Danilo, no entanto, parecia uma tarefa nem tão fácil assim. Conversando com algumas pessoas conhecidas de ambos em comum, descobri que ele estava morando na Terra Indígena do Ligeiro, no município de Tapejara, próximo a Passo Fundo. Contatei-o na mesma época em que escrevi para Maria Inês de Freitas e, prontamente, ele se colocou à disposição para conversarmos sobre os territórios etnoeducacionais e contribuir com o que mais fosse necessário à pesquisa. Eu só precisava ir ao seu encontro, no Ligeiro.

Quando recebi a confirmação de minha viagem a Passo Fundo, tentei falar com Danilo para aproveitar o deslocamento, mas não conseguia contato nem por e-mail nem via telefone. Partiu de Maria Inês a ideia de irmos ao Ligeiro, de qualquer forma, com a certeza de que Danilo conversaria comigo, mesmo sem ter conseguido agendar um dia certo. Cheguei a Passo Fundo no dia 10 de setembro e, depois de uma tentativa frustrada de chegar à Tapejara neste mesmo dia, partimos ao seu encontro na manhã do dia 11.

O fim de semana havia sido chuvoso e, na manhã daquele 11 de setembro, uma terça-feira, o tempo estava bem fechado e frio, embora já sem chuva. Durante a maior parte da viagem, nuvens pesadas e escuras se mostravam diante de nosso caminho. No Ligeiro, entretanto, o dia estava ensolarado, como se iniciasse uma bela manhã de primavera: luminosidade, calor do sol e brisa de campo invadindo o carro, conforme adentrávamos na terra indígena.

Falamos com alguns moradores e, antes de irmos ao encontro de Danilo Braga, fui apresentada ao cacique e sua família, explicando o motivo de minha visita e buscando não parecer demais uma intrusa naquela comunidade. A presença de Maria Inês confortava-me, mas, de qualquer modo, mantive-me em silêncio enquanto os moradores e Maria conversavam, intervindo só quando era chamada a fazê-lo. Achei de bom tom não usar o caderno de notas durante todo o tempo em que estive no Ligeiro,

procurando manter-me atenta aos sentidos que me eram despertados naquele mero estar<sup>55</sup> em terra kaingang.

Ao chegar à casa de Danilo Braga, fomos recebidos por sua esposa e pelos cachorros. Colocamos cadeiras na frente de casa, como percebi ser costume dos moradores e, enquanto Danilo se preparava para nos receber, conversávamos as três mulheres sobre o dia-a-dia no Ligeiro. Começamos a conversa sobre os territórios etnoeducacionais logo depois de preparada a cuia de chimarrão que compartilharíamos e, ao longo da conversa, as crianças foram chegando da escola e juntando-se a nós. O sol alto já afastara o frio e os cachorros refestelavam-se na grama, enquanto galos cantavam nas casas vizinhas.

Iniciei a gravação lembrando a Danilo um pouco de minha pesquisa, os encontros breves nos eventos acima comentados e contando de meu interesse com as conversas que havia realizado antes de chegar a ele. Procurei, ainda, deixar claro que não havia questões rigidamente formuladas, mas um interesse na opinião que ele construía acerca da política de TE's, como mais um dos significados possíveis para se pensar tal política.

Sobre as primeiras reuniões para tratar dos TE's no Rio Grande do Sul, Danilo Braga afirmou não ter entendido muito bem como funcionaria um território etnoeducacional, por isso participou de reuniões em Brasília buscando informações do que seria esse território. Era preciso entender bem a proposta para então discuti-la.

Lembrou que, quando estive com Gersem Baniwa, em Brasília, discutindo a elaboração das atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, um dos direcionamentos foi para que houvesse mais ousadia nas propostas de educação, e os territórios eram uma proposta ousada.

Segundo seu entendimento, seria mais viável trabalhar a questão do etnoterritório na região sul pela pouca quantidade de povos indígenas, a saber, kaingang, guarani, xokleng e xetá, além dos charrua que começam a ser reconhecidos.

---

<sup>55</sup> De acordo com o pensamento do filósofo argentino Rodolfo Kusch, há uma diferença, uma dicotomia entre “ser” e “estar”, na qual “ser alguém” opõe-se ou é suplantando pela ideia de “estar sendo”. Nesse sentido, o mero estar no mundo seria um modo contemplativo de estar sendo parte deste mundo, modo mais particular dos povos indígenas.

Danilo disse ainda que tem algumas ideias formuladas acerca dos TE's, mas trabalhando a questão educacional por módulos integrados. Assim, a escola indígena não seria dividida por níveis de ensino, como escola de ensino fundamental, de nível médio e de ensino superior, mas conteria módulos de educação: módulo de ensino inicial, módulo de ensino avançado e módulo de ensino pleno. Danilo acredita que esses módulos pensados por ele correspondem aos estágios que o ser kaingang passa em sua vida, para sua formação enquanto kaingang (criança, adulto, velho). Nesse sentido, os recursos também seriam destinados de maneira integrada, para todas as áreas e módulos, sem privilégio de um ou outro estágio de ensino.

O que acontece hoje é que, apesar de ser uma atenção relativa à educação básica indígena, o governo federal pouco investe em outros níveis, como a educação superior. Danilo contou que, para conseguir cursar sua graduação na Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, precisou de auxílio originário da Alemanha e, em seu curso de mestrado, teve bolsa de estudos proveniente dos Estados Unidos da América. E se perguntou: para prosseguir no doutorado, de quem terá auxílio? De outro país mais uma vez ou finalmente do governo brasileiro? E os outros estudantes indígenas, terão de recorrer a bolsas de estudos de outros países também?

Se o auxílio e os recursos para educação, de um modo geral, são responsabilidade do governo brasileiro, então é preciso debater mais essa questão para garantir que o auxílio chegue a quem precisa. Para isso, Danilo Braga afirma ser necessário garantir o direito primeiro no papel, isto é, na legislação e outros documentos legais. É o que está se fazendo em torno do debate do novo Plano Nacional da Educação Indígena. Danilo prosseguiu ainda dizendo que uma família indígena sozinha não possui recursos para que seus filhos possam estudar fora da aldeia e alcançar o ensino superior, é preciso estrutura para manter esse estudante, que pode ser conseguida com o apoio efetivo do governo. Independente de ser ou não uma ideia ousada, os módulos de ensino são, para Danilo, uma perspectiva de avanço, de passo a frente que pode ser dado para melhorar a situação da educação escolar indígena no país.

Sobre os territórios etnoeducacionais, pelo pouco que acompanhou, Danilo Braga percebeu uma grande mobilização para a construção de escolas, mas, considerando os catorze territórios já pactuados e os planos futuros, em nenhum momento viu algum esforço para a existência de universidades indígenas. Ele não entende como se pode avançar em termos de políticas públicas se os níveis de ensino continuarem separados, porque a vida dos indígenas dentro das aldeias não apresentam esse tipo de separação, um aprende com o outro, de diferentes idades.

Danilo Braga em vários momentos fez a ressalva de que estava acompanhando a discussão dos TE's apenas no estado do Rio Grande do Sul, e que não estaria a par dos resultados e das discussões de outros povos indígenas pelo país.

Questionou ainda o fato de outros países da América Latina já possuírem universidades e centros de formação superior indígenas, enquanto o Brasil, considerado país desenvolvido, ainda pensa apenas em cursos específicos de formação indígena nas universidades já instituídas.

Uma preocupação atual na escola indígena é com os conteúdos das disciplinas, para que quando o aluno precise sair da aldeia para continuar os estudos, ele possa ter as mesmas chances que o aluno não indígena. A preocupação com o conteúdo, no entanto, é um obstáculo, porque impede que se avance em outras questões do funcionamento da escola e, mais ainda, não possibilita o trabalho pedagógico com aquilo que é próprio do aprendizado indígena, da formação da pessoa na comunidade, para a vida.

Dessa forma, Danilo entende ser preciso formar melhor o professor indígena para que não reproduza os modelos educacionais majoritários nas escolas indígenas, para que os conteúdos não estejam acima da cultura daquele povo. E prosseguiu dizendo que, se as atividades indígenas ganharem espaço tanto quanto os conteúdos disciplinares e se o professor indígena não se acomodar, a escola pode ser, verdadeiramente, um lugar de valorização cultural e étnica. Por exemplo, na disciplina de História, da qual Danilo Braga é professor, teria de ser ensinada também a história kaingang (no seu caso específico), como força política, além de educacional.

Quando perguntei se o modo de fortalecimento do território, por meio dos TE's, poderia ser um empoderamento maior dos povos indígenas para além do campo educacional, na perspectiva do etnoterritório, Danilo concordou com minha hipótese. Para isso, é necessário, ressaltou, além de uma articulação maior entre povos indígenas e governos, um maior entendimento entre professores e lideranças indígenas, para que o movimento indígena possa se fortalecer frente às políticas que se apresentam.

Como intelectual e pessoa kaingang, Danilo tem grandes esperanças com os novos profissionais indígenas que, pouco a pouco, vêm se formando e formando seu povo. Os avanços devem continuar, de maneira a fortalecer cada povo indígena, no sentido de empoderá-lo e de poder orgulhar-se de sua identidade indígena, seja em terras mais afastadas, seja entre os indígenas que vivem nas grandes cidades, como Porto Alegre.

Com as falas esperançosas e otimistas das últimas linhas, fomos fazendo parte da conversa entre Maria Inês e a esposa de Danilo, enquanto as crianças brincavam. Um gato veio aninhar-se na cadeira em que eu estava sentada, sem parecer importar-se em dividir o espaço do assento comigo. O sol já ia alto e começamos, Maria Inês e eu, a nos despedir, afinal, ainda tínhamos muita estrada até chegarmos a Passo Fundo, de onde eu retornaria a Porto Alegre. Imbuída do sentimento de esperança implantado por Danilo em mim, entrei no carro e fomos contando da vida uma da outra, comendo bergamotas e apreciando o sol que dourava nosso caminho de volta para casa.

## 5. COSTURANDO AS PALAVRAS LIDAS, OUVIDAS E SENTIDAS

Os capítulos anteriores estabeleceram entre si divisões que, comumente, o senso de razão prática, com sua lógica aristotélica, nos impõe a fazer. De um lado, temos as palavras lidas nos documentos oficiais que tratam da criação e implementação dos territórios etnoeducacionais; de outro, as palavras ouvidas nas conversas com intelectuais indígenas e gestores da educação escolar indígena. Pelo método de análise dialético, teríamos uma tese (as falas legais), uma antítese (os discursos dos atores políticos) e uma síntese, que deveria ser a minha própria consideração crítica analítica, de modo a produzir respostas para o binômio oposicionista que se mostrou.

No entanto, ao assumir a existência do conflito como inerente ao jogo político e à vida social, aceitamos a coexistência dos diferentes dialogicamente, sem opor um ao outro, mas mostrando-os lado a lado, de modo a perceber seus encontros e desencontros. A justaposição dos diferentes torna-se fecunda, na medida em que o jogo dos contrários cede espaço à sinergia dos sentidos e significados que compõem este estudo.

Considerando o mostrar consciente que este estudo propôs, a trama tecida entre os capítulos não buscou nexos causais, nem se preocupou em dar conta de pretensas explicações acerca dos senões de uma política em constante construção. Ao descrever os meandros dos documentos legislativos, o conteúdo foi o da pura descrição, constatando a realidade e a concretude dos territórios etnoeducacionais em seu fazer-se literal. Outrossim, as conexões engendradas pelas conversas com os coautores desta rede de significados permitiram captar a inteligência, isso é constatar e compreender o processo dos TE's em seu desenrolar face às realidades relatadas.

Como anunciado no primeiro capítulo, o intuito desta dissertação foi refletir multiplamente acerca dos significados, da relevância e do papel da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena e para o movimento dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas



identidades étnicas. Nesse sentido, duas questões nortearam as reflexões aqui feitas: a relevância desse documento legal para a educação escolar indígena específica e diferenciada; os sentidos e significados que ele assume na história da educação escolar indígena no Brasil.

Como duas agulhas de tricô apoiando-se uma à outra para produzir uma manta, essas questões estiveram implicitamente presentes na leitura dos documentos e na produção das narrativas. As linhas utilizadas nesse tricotar foram as palavras ora lidas, ora ouvidas, e concomitantemente sentidas na produção de um pensar sensível sobre a política estudada. Assim, a tessitura desta dissertação foi se fazendo, e nesse estar se fazendo contínuo, os significados foram emergindo pouco a pouco da trama.

Os documentos legais mais evidenciados aqui foram o Decreto nº 6.861/2009, o Documento Final da I CONEEI e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (além da Constituição Federal de 1988). Entendendo que não se tratam de textos e discursos isolados, mas que constituem um corpo político construído em sentidos entrecruzados, seus significados parecem melhor se mostraram visíveis quando em conjunto. Da mesma forma, as narrativas aqui apresentadas, embora expressões únicas do pensar individual de cada interlocutor, permitem-nos impressões que constituem um pensar coletivo permeado de saberes, falas e silêncios, esperanças e desconfianças, opiniões fundamentadas em um conhecimento adquirido na coletividade.

Uma vez apresentados, cada qual a seu tempo e lugar, esses significados tomam corpo na relação que constroem uns com os outros, revelando cada vez novos sentidos, ressignificando o que já parecia claro, num movimento espiral preciso e indeterminado, ao mesmo tempo. Afora a polissemia das palavras, cada situação possibilita um novo entendimento, cada ocasião um novo olhar, que podem se encontrar, se completar, se justapor, se afastar, se tensionar, em inúmeras combinações e aliteraões. Como exemplo da multiplicidade de significados provenientes de um mesmo fenômeno, Emily Dickinson nos presenteia com um poema. Longe de procurar interpretá-lo, externalizo dele apenas o modo como parte da objetividade do mundo à subjetividade de cada sujeito que se identifica com o significado por ele mesmo produzido.

“Manhã” significa “ordenha” para o granjeiro –  
 Alvorecer , para o Tenerife –  
 Picar verdura, para a criada –  
 Manhã significa tão-só perigo para o amante –  
 E apenas revelação para a bem-amada –

Os epicuristas têm, na manhã, o desjejum –  
 As noivas, um apocalipse –  
 Os mundos, uma inundação –  
 Vidas frágeis, o alívio de seus ais –  
 A Fé, a prova de Deus Pai. (DICKINSON, 2008, p. 41)

Dessa forma, os significados acerca dos territórios etnoeducacionais que, em 2009, ano de edição do Decreto n º 6.861/2009 pareciam nebulosos, pouco a pouco começam a encontrar eco nos documentos que viriam a seguir. Ao reconhecer os TE's como realidade concreta, e não apenas ideia vaga e de pouca aplicabilidade, os documentos elaborados em torno da educação escolar indígena a partir de 2009 desvelam muitos dos sentidos sugeridos pelo Decreto, ao referendá-lo.

O documento final da I CONEEI, por exemplo, contém uma seção inteira para tratar dos territórios etnoeducacionais. Compreendendo que o Decreto não tem força de lei, embora opere com a mesma legitimidade uma vez posto em prática, a I CONEEI fez questão de pormenorizar alguns pontos, de modo a não permitirem qualquer tipo de imposição ou aprovação forçada de pactuação de TE's.

Por exemplo, o documento estabelece que “O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena” (BRASIL. MEC, 2009, p. 5). No mesmo sentido, o Decreto já expressava, em seu parágrafo único, que “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009). Segundo Gersem Baniwa, não houve casos de recusa do modelo de etnoterritório após o devido esclarecimento por nenhum povo indígena. Por outro lado, a iniciativa de esclarecer os

povos sobre a proposta parece ter partido do MEC em todos os casos, e não por reivindicação da comunidade interessada. Por fim, uma vez consultados, o interesse em aderir à política é manifestado, independente do quão esclarecido aquele povo esteja em relação aos trâmites de pactuação do TE, como mostrou Maria Inês de Freitas.

Essa adesão espontânea não deve ser entendida necessariamente como certeza de esclarecimento ou fé cega na nova política. Segundo fala de Danilo Braga, a decisão por implantar um território etnoeducacional parte da esperança de melhora e de bom funcionamento da educação escolar indígena no cotidiano da escola e das comunidades. Mais ainda, a aposta em uma política que alia a força da territorialidade ao papel da escola tem um cunho de empoderamento político e social que, embora não mostre resultados até então na região sul, possibilita um sentimento de que se está avançando pouco a pouco na construção de uma educação e gestão mais autônoma.

Outro ponto importante refere-se ao controle social que se espera a partir dos territórios etnoeducacionais. Como ressaltou Gersem Baniwa, essa parece ser a primeira política contundente em relação ao controle social sobre a educação escolar indígena por parte dos próprios povos. Maria Inês também falou da possibilidade de exercer esse controle social, aliado à necessidade de maior comprometimento no exercício do diálogo entre governo e indígenas.

As Diretrizes parecem ter avançado no entendimento de alguns pontos, tratados rapidamente no Decreto nº 6.861/2009, unindo a isso as demandas expressas na I CONEEI. Nesse sentido, um dos assuntos que mais chama a atenção é quanto ao regime de colaboração e à articulação entre governo federal, estados e municípios para a execução das políticas voltadas à educação escolar indígena. O Documento Final da I CONEEI traz em diversos artigos a necessidade do eficaz funcionamento do regime de colaboração para todas as ações da educação escolar indígena, passando por construção de escolas, formação de professores, merenda e transporte escolar, elaboração de material didático e oferta de educação nos diferentes níveis de ensino.

Assim, enquanto o Decreto, por sua vez, deixa entrever pelo método de elaboração do plano de ação para pactuação dos TE's o modo como serão definidos os papéis e atribuições de cada agente envolvido, as Diretrizes trazem em seu texto, como

quinto objetivo “fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). As Diretrizes definem ainda as competências e responsabilidades da União, dos Estados e dos Conselhos de Educação frente à educação escolar indígena, estabelecendo que

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas - gestores e docentes - e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas - gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I - estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III - regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Fica claro, deste modo que, além de fazer parte de uma realidade palpável que vem se fazendo visível no campo da educação escolar indígena, os territórios etnoeducacionais, outrora vistos com desconfiança por grande parte dos povos indígenas, foram legitimados pelos documentos elaborados a partir da edição do Decreto nº 6.861/2009, entrando no rol dos direitos indígenas conquistados.

Maria Inês e Danilo Braga ressaltam, no entanto, que apesar de concreta, é uma política que ainda não se mostrou em todo seu potencial de visibilidade aos povos indígenas da região sul, uma vez que os resultados serão possíveis apenas quando da implantação de TE's localmente, seja um território etnoeducacional kaingang, seja um guarani ou um xokleng, independente dos contornos que assumam. Ao mesmo tempo, não se descarta a hipótese de que a política venha a ser um avanço em termos de políticas educacionais indígenas, na medida em que sugere algumas mudanças cruciais do ponto de vista do cotidiano da educação escolar indígena.

É recorrente, tanto na fala de Maria Inês e Danilo Braga, quanto na de Rodrigo Venzon, a preocupação com o funcionamento na prática e a gestão do etnoterritório. Sabido é que os DSEI's foram uma tentativa de reterritorialização indígena, por meio

da área da saúde, e que não frutificou da forma que a Lei nº 9.836/1999 previa devido à burocratização dos sistemas administrativos a que estavam submetidos os 34 Distritos, bem como pelo descompasso entre esse modelo administrativo e as formas de exercício do poder nas diversas organizações indígenas. De acordo com Gersem Baniwa,

O modelo de organização da saúde indígena, tendo como base administrativa e territorial os DSEIs, possibilitou uma participação das comunidades indígenas na formulação e na execução de políticas e ações de saúde voltadas para elas, bem como maior controle dessas ações notadamente por meio dos Conselhos locais, distritais, regionais e nacional. O fator limitador da participação e do controle social tem a ver com as formas próprias de exercício do poder e de representação política no mundo indígena, que não encontram eco nas formas de organização dos conselhos formais de controle social pelo poder público oficial (BANIWA, 2006, p. 183).

Os territórios etnoeducacionais, por sua vez, segundo relato do ritual de sua implantação por Gersem Baniwa, ao definirem em seu plano de ação as atribuições, papéis e responsabilidades de cada ente envolvido para sua pactuação, parecem possibilitar uma superação quanto à questão de gestão. A burocracia ainda parece ser uma constante dos sistemas políticos contemporâneos, com a qual os povos indígenas paulatinamente vêm aprendendo a lidar (do mesmo modo que a sociedade civil como um todo, já que poucos são aqueles que dominam os meandros burocráticos a que comumente nos vemos submetidos).

## EPÍLOGO

Em vez de lhes contar como escrevi aquilo que escrevi, talvez fosse mais interessante falar dos problemas que ainda não resolvi, que não sei como resolver e que tipo de coisa eles me levarão a escrever... Às vezes procuro concentrar-me na história que gostaria de escrever e me dou conta de que aquilo que me interessa é uma outra coisa diferente, ou seja, não uma coisa determinada mas tudo o que fica excluído daquilo que deveria escrever (CALVINO, 2008, p. 82-83)

Quando iniciei esta pesquisa, a única certeza que caminhava junto a mim era a de ser um estudo necessário na atual conjuntura das políticas de educação escolar indígena. Para ela, empreendi vasto levantamento para dar conta das vicissitudes do fenômeno pesquisado, buscando a maior quantidade de detalhes que me permitissem descrever a política de territórios etnoeducacionais tal qual ela parece estar se fazendo. No entanto, a dissertação que aqui apresentei não explica um processo político: ela faz, na melhor das hipóteses, uma narrativa das trilhas da pesquisa que empreendi e de como se construíram determinados significados. Faço ainda uma ressalva: essa é a história que escolhi contar e, ao escolhê-la, com certeza deixei de lado outras histórias que igualmente poderiam ser interessantes.

Entendo que, nesse caso, a investigação do pesquisador deu-se tal como ocorre na educação indígena, que “aprende fazendo, isto é, se experiencia para aprender. Para o “conhecimento indígena”, esse “saber fazer” está implícito na atividade humana que produz aprendizados, educações e culturas.

O Decreto nº 6.861/2009 que cria os territórios etnoeducacionais parece possibilitar esse fazer-se educacional do professor e do aluno indígena, com suas metodologias próprias e de acordo com as especificidades de cada povo, desde que atendendo aos parâmetros da Educação Básica. A gestão mais autônoma que um território etnoeducacional deve possuir, de acordo com o texto do Decreto, junto à ampliação dos direitos conquistados parece possibilitar, em certa medida, esse fazer-se contínuo da escola indígena, com seus processos próprios de escolarização, aprendizado e ensino.

No entanto, muitas perguntas ainda se mostram sem respostas aparentes no caminhar das políticas públicas em educação escolar indígena. Como conquistar autonomia depois de tantos anos submetidos a uma educação escolar ocidental e “civilizatória”? Como fazer diferente? Como dialogar dialogicamente para fazer essa escola? Como se permitir essa escola? Talvez os professores indígenas estejam ainda tão submetidos ao costume de atender ao modelo hegemônico de educação imposto pelo Estado brasileiro que continuem a desconfiar da possibilidade de uma autonomia educacional que parece ter sido verticalmente decretada...

Por que uniformizar processos educacionais em padrões nacionais, se a busca é por uma escola específica e diferenciada? O empoderamento e valorização das afirmações e identidades étnicas permitem a construção dessa “nova” escola? Nessa perspectiva, Bengoa fala-nos de uma segunda emergência da questão indígena na América. É chegado o tempo da construção de uma nova cidadania indígena, uma “cidadania plena e diferenciada”, como formulou Gersem Baniwa, que possibilite não o pagamento de uma dívida histórica para com os povos indígenas, mas o empoderamento destes povos no sentido macropolítico.

La primera fase del ciclo de la Emergencia Indígena permitió instalar la cuestión de la etnicidad en América Latina. La segunda fase que observamos recién comienza, y planteará el desafío de construir una nueva forma de ciudadanía indígena. Es una segunda fase del proceso de “descolonización interna”. Los indígenas no tendrían porqué, cuando son mayorías nacionales, regionales o locales, dejarles el poder del Estado a los colonialistas y marginarse en un falso y poco eficiente concepto de autonomía.

[...] ¿No son acaso los indígenas ciudadanos de los países de América Latina, los ciudadanos por antonomasia, los primeros ciudadanos?  
(BENGOA, 2009, p. 19)

E nós, intelectuais, pesquisadores da academia e estudiosos da questão indígena, o que queremos com a reterritorialização da educação escolar indígena? Que papéis, atribuições e responsabilidades assumimos? Que significados buscamos e produzimos para os territórios etnoeducacionais, e mais, para a autonomia e autoafirmação dos povos indígenas?



Como formigas na metáfora do “território das formigas” também estaríamos esquadrinhados em caixas de acrílico, emoldurados pelas nossas próprias práticas e por políticas que cerceiam nossa liberdade de ação, visão e pensamento? Que caminhos traçamos nas identificações, estranhamentos, aproximações e encantamentos com o outro? Que sentidos evidenciam nossas necessidades e vontades, expostas nas relações com as diversas comunidades às quais pertencemos?

Ao desconfigurarem contornos territoriais, as formigas não destroem as bandeiras totalmente, mas constroem outros desenhos que lhes sejam próprios, naquele dado espaço-tempo, reterritorializam. Ao reivindicarem legitimamente a autonomia de seus processos próprios de educação, apropriando-se étnica e culturalmente da escola que conhecemos, os povos indígenas não contradizem suas tradições. Pelo contrário, a educação escolar indígena possibilita re-visitar, re-conhecer e re-inventar a tradição e, com isso, a identidade étnico-cultural de um povo. Assim seguem as formigas, assim seguimos nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores kaingang no Rio Grande do Sul**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Escola, pensamento indígena e pensamento Ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2009.

AUGÉ, Marc. **O Sentido dos Outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BALANDIER, Georges. **A Desordem** – elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

\_\_\_\_\_. **A lei de cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>

\_\_\_\_\_. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARTH, Frederik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BENGOA, José. **La emergência indígena en América Latina**. Santiago de Chile : Fondo de Cultura Econômica, 2000.

\_\_\_\_\_. ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? **Cuadernos de Antropología Social**, Nº 29, pp. 7-22, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Indígena e Interculturalidade uma experiência de trocas de saberes na universidade**. Anais do VII Seminário de Educação do Vale do Arinos – Juara/MT – 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. 3 – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BONIN, Iara. Educação escolar indígena e docência: princípio e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost e XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & Educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). **Passados Recompuestos — campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD/MEC 3. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. MEC. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes** e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2. ed. Brasília: OIT, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC. Brasília, DF, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio** – lições americanas. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CANDAU, Vera Maria. “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.45-56, jan./abr. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena**. Blumenau-2005. Dissertação (mestrado), Universidade Regional de Blumenau (FURB).

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262m, jul. 2002.

DICKINSON, Emily. **Poemas escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 2008. Tradução de Ivo Bender.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Políticas para fronteira, história e identidade: a luta simbólica nos processos de demarcação de terras indígenas Terena. **MANA**, 15(2): 2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: SILVA, Aracy Lopes e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed., São Paulo: Global, 2001.

FRANÇOIS, Etienne. Os ‘Tesouros da Stasi’ ou a Miragem dos Arquivos. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). **Passados Recompostos** — campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCIA, Thiago Almeida. A política brasileira de educação intercultural e a construção dos territórios etnoeducacionais. In: IX Reunião de Antropologia do Mercosul. **Anais...** Curitiba, PR, 2011.

GARSCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In:

BERTELY, María; GARSCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (coord.). **Educando en la diversidad cultural**: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya Ayala, 2008.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. In: LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma (orgs.). **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena**: Programas e Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

KURROSCH, Andréia da Rosa Silva; SOUSA, Fernanda Brabo; VENZON, Rodrigo Allegretti. Povos indígenas, memória, história e educação. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost e XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & Educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis : Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Conquista do Presente: por uma sociologia da vida cotidiana**. Natal, RN: Argos, 2001.

\_\_\_\_\_; ICLE, Gilberto. Pesquisa como Conhecimento Compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Comunidade de destino. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 273-283, jan./jun. 2006.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Dissertação (mestrado), Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **The Idea of Latin America**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005. Tradução de Lídia Hauck Siqueira, revisão de Marta Ramos Oliveira.

MONTE, Nietta Lindemberg. **Cronistas em viagem e educação indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis e ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista: discurso do confronto – Velho e Novo Mundo**. São Paulo: Unicamp, 2008.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História:** operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SILVA, Juremir Machado da. Michel Maffesoli: por uma política da transfiguração In: **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 10, junho 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades:** Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo-1997.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito.** 7ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem:** indagações sobre o século XX. São Paulo: Arx, 2002.

## ANEXO

DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009.

Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 231, ambos da Constituição, e nos arts. 78 e 79 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no Decreto no 5.051 de 19 de abril de 2004,

DECRETA:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e



VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º 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.

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional,

previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

- I - as comunidades indígenas envolvidas;
- II - os entes federativos envolvidos;
- III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
- IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e
- VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. 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.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

- I - um representante do Ministério da Educação;
- II - um representante da FUNAI;
- III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e
- IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

§ 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

§ 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

§ 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.

§ 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

§ 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Art. 10. A produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

Art. 13. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15. O § 2º do art. 11 do Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigida, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no § 1º do art. 68.” (NR)

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de maio de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Tarso Genro*

*Fernando Haddad*