

Nascimento, Adir Casaro; Vieira, Carlos Magno Naglis; Medeiros, Heitor Queiroz de. (orgs.). (2018). *Educação indígena na escola e em outros espaços: Experiências interculturais*. Campinas: Mercado de Letras. Pp. 469. ISBN 978-85-7591-467-0.

Resenhado por Beatriz Furlan Toledo¹
PG. Universidade Estadual de Campinas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7608-4683>

O livro “*Educação indígena na escola e em outros espaços: Experiências interculturais*”, publicado em 2018 e organizado por Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Vieira e Heitor Queiroz de Medeiros é composto por uma coletânea de textos que apresentam experiências distintas, mas que juntas possibilitam compreender os desafios que constituem a educação indígena. Os textos selecionados abrangem a educação indígena em todos os espaços em que ela ocorre, portanto, o termo educação, no livro, não faz alusão somente à educação escolar, mas também à educação tradicional indígena que ocorre em diversos espaços da comunidade.

A seleção de textos tem como objetivo dar visibilidade aos conhecimentos produzidos por pesquisadores indígenas e não indígenas, tendo como referencial os saberes indígenas em diálogo com saberes não-indígenas, produzidos em diversos contextos, vivências e experiências. Todos os textos são oriundos de espaços no Brasil, com exceção de um deles, que foi produzido no México. O livro está organizado em 17 capítulos distribuídos em duas partes, sendo a primeira constituída de textos que buscam articular as pesquisas desenvolvidas em espaços indígenas e em parceria com pesquisadores e intelectuais indígenas. Já a segunda parte, é composta por textos que discutem estudos desenvolvidos por pesquisadores não indígenas que desenvolvem estudos com povos indígenas em espaços indígenas.

Parte I. Escritos/experiências com indígenas em espaços indígenas

A primeira parte do livro, intitulada “*Escritos/experiências com indígenas em espaços indígenas*” está organizada em 9 capítulos que relatam experiências vividas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

TOLEDO - EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA E EM OUTROS ESPAÇOS...

em terras indígenas por pesquisadores indígenas. As experiências são diversas, mas ao mesmo tempo trazem reflexões comuns. O primeiro capítulo discute a experiência de crianças indígenas da Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey, no município de Japorã, Mato Grosso do Sul e da área *Yvy Katu*, recém-retomada pelos *Kaiowá*, em Caarapó, Mato Grosso do Sul. O objetivo da pesquisa apresentada é compreender a função social que as crianças desempenham na sociedade e como o ambiente escolar impacta na construção de suas identidades, uma vez que, durante muito tempo, as experiências das crianças não eram consideradas para a construção do ambiente escolar. Os autores procuram também evidenciar a presença de pesquisadores indígenas e estimular o trabalho de pesquisa entre os professores indígenas da escola.

A população jovem e em idade escolar é crescente nas duas comunidades e em ambas as áreas, *Yvy Katu* e Porto Lindo, os pesquisadores relatam que o espaço escolar é perpassado por práticas indígenas e não indígenas, mas em *Yvy Katu* as crianças têm menos contato com não-indígenas, menos acesso a televisão e à brinquedos industrializados. Sendo assim, por ser a área de *Yvy Katu* uma área recém retomada, os pesquisadores afirmam que nela está mais presente a retomada de saberes e políticas tradicionais.

Em relação à retomada das práticas tradicionais, os autores também destacam a necessidade de um projeto pedagógico que insira a língua indígena não só em aulas distribuídas em dois dias na semana. Segundo eles, para isso, é necessário que o conhecimento indígena seja reconhecido como um conhecimento tão válido quanto ao desenvolvido na comunidade científica e que não seja mais visto apenas como superstição. Os autores defendem que a presença de pesquisadores indígenas qualifica e evidencia diferentes matizes que na maioria dos casos são imperceptíveis para quem não pertence ao povo estudado. A escola deve ser vista como um caminho para a resolução dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas hoje, sendo um espaço de discussão de conteúdos culturais tradicionais e ocidentais, para que a criança indígena possa ter conhecimento de sua identidade e reafirmá-la.

O segundo capítulo busca avaliar a efetivação do Decreto Presidencial nº 6861/2009 que institui a criação dos chamados *Territórios Etnoeducacionais*. A criação desses territórios tem como objetivo instituir uma nova forma de organização da educação escolar indígena, inaugurando um novo sistema de parceria entre povos indígenas. Por meio dos *Territórios Etnoeducacionais* é proposto que diferentes entidades aliadas, universidades, estado, municípios e o Ministério da Educação/MEC passem a trabalhar em um sistema colaborativo para superar conjuntamente problemas que dificultam a operacionalização de uma escola diferenciada e adequada para os indígenas.

A implantação dos territórios inicia-se com a organização e definição das áreas a partir da consulta aos povos indígenas. O recorte da área de um *Território Etnoeducacional* é feito levando-se em consideração as mobilizações políticas, afirmação étnica, garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação. Após serem definidas as áreas, uma Comissão é criada para a elaboração de diagnóstico e plano de ação que deve sempre ser constituído em colaboração efetiva dos povos indígenas e das instituições envolvidas. O diagnóstico realizado deve apontar ações necessárias para a melhoria da Educação Escolar Indígena no território. O território só é considerado implementado após a pactuação com as diferentes instâncias governamentais, desse modo o Governo Federal garantirá o funcionamento das comissões gestoras através do apoio técnico e financeiro.

A pesquisa apresentada nesse capítulo foi realizada na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, localizada na aldeia Brejão, no município de Nioaque, Mato Grosso do Sul. Foram levantadas informações jurídicas sobre a atual situação da escola e sobre o reconhecimento das políticas educacionais escolares e a diversidade e territorialidade dos povos indígenas. Os pesquisadores observaram que o decreto dos *Territórios Etnoeducacionais* trouxe para a escola Angelina Vicente mudanças positivas em relação ao modelo integracionista colonial utilizado no passado. Eles afirmam que hoje os professores e gestores da escola têm segurança para desenvolver uma escola que respeita e considera as peculiaridades e princípios dos indígenas que estudam nesse espaço. Segundo os pesquisadores indígenas, o sucesso se deu devido à libertação dos povos indígenas da tutela do Estado, que sempre os julgava incapazes e sem direito de exercer sua cidadania e desenvolver uma educação que atendesse aos interesses e necessidades da comunidade.

Os *Territórios Etnoeducacionais* permitem observar a territorialidade e respeitar as diferenças e necessidades específicas de cada povo. Portanto, a criação desses territórios permite que o protagonismo indígena seja exercido, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma escola que atenda os anseios de cada comunidade.

O capítulo 3 demonstra como mesmo com os entraves encontrados na educação escolar indígena, os professores e gestores das escolas conseguem inserir uma pedagogia própria de suas comunidades. O Artigo 210 da Constituição Federal assegura o uso de pedagogias próprias nos processos de escolarização indígena, porém, na prática, os educadores encontram diversos obstáculos em relação aos órgãos gestores da Educação Escolar Indígena para implementar, de fato, práticas pedagógicas coerentes com seus modelos educativos tradicionais.

Sendo assim, os pesquisadores buscam mostrar como os educadores conseguem passar adiante marcas que provêm da educação que receberam e, apesar da dificuldade do cumprimento do Artigo 210, ter a sua pedagogia própria ensinada no ambiente escolar. A pesquisa utilizou como método o Paradigma Indiciário (Ginzber 1991) para encontrar as pistas dessas marcas próprias no ensino escolar. Os dados provêm das escolas *Apyãwa* (Tapirapé), localizadas no nordeste do Mato Grosso, nas Terras Indígenas Tapirapé – Karajá e Urubu Branco. É importante destacar que o capítulo utiliza a autodenominação *Apyãwa*, do povo que é conhecido na literatura como Tapirapé, pois a comunidade está em um processo de fortalecimento da autodenominação.

A partir de 1970, a região em que os *Apyãwa* e outros povos viviam começou a ser ocupada por latifúndios financiados pela SUDAM, durante o regime militar. Foi nesse contexto que solicitaram a instalação de uma escola no território. A comunidade acreditava que por meio do domínio da escrita e da língua portuguesa seria possível lutar por suas terras de maneira mais eficaz. Um dos professores entrevistados durante a pesquisa afirma que a educação escolar tem sido um apoio para os novos desafios encontrados após o contato com a sociedade majoritária e para a manutenção de práticas tradicionais.

A luta pela demarcação de terras durou uma década e, no início somente os adultos frequentavam a escola instaurada no território. Inicialmente, havia uma maior resistência em privar as crianças por muito tempo do convívio familiar, no período que precisariam passar no espaço da escola se a frequentassem. As pistas das marcas pedagógicas próprias encontradas pelos pesquisadores incluem desde a escolha dos primeiros professores

TOLEDO - EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA E EM OUTROS ESPAÇOS...

da escola até a relação de hierarquia (não existente) na organização escolar. Dois dos professores escolhidos para lecionar na escola eram de famílias de chefes (caciques) e dois tinham ficado órfãos de pai. Tradicionalmente, os filhos de família de chefes passam por uma formação especializada para que um dia assumam a liderança do povo, sendo assim a escolha desses professores demonstra que a escola tem um papel de liderança para a comunidade e que é considerado importante que as pessoas escolhidas tenham uma formação diferente e específica para a função. Já a escolha dos professores que haviam perdido seus pais, demonstra a solidariedade da comunidade, uma vez que a perda de um pai para o povo *Apyãwa* representa um grande sofrimento, tanto afetivo quanto econômico, pois, pela tradição, o pai ajuda os filhos com seus deveres familiares. Portanto, a escolha desses dois professores foi uma forma de amenizar o sofrimento que enfrentavam.

Outra marca tradicional encontrada na organização escolar é que para os *Apyãwa* não deve existir uma hierarquia nas funções exercidas na escola, não se deve dar ordens a ninguém. Os professores e gestores encontraram na escrita um modo de “violiar” a estrutura hierárquica. Um exemplo disso é um aviso escrito sobre o que não se deve esquecer de fazer antes de fechar uma sala, dessa forma não é necessário que um dos gestores dê ordens a outros. O interesse próprio em aprender é valorizado pela comunidade e o termo *ãxema* é utilizado para o caracterizar. A agentividade do aluno é extremamente estimulada, a escolha dos temas a serem estudados está vinculada com o cotidiano e as necessidades das crianças. O ensino individualizado e que respeita a autonomia dos alunos também é praticado e pode ser observado em uma imagem de um texto corrigido por um professor: diferentemente das correções “habituais”, o professor não rasura o texto da criança, ele o refaz abaixo, colocando as formas esperadas, confiando na capacidade de inferência do aprendiz. Além de mostrar uma atitude respeitosa em relação ao aluno, há a convicção de que ele irá superar suas dificuldades, o aluno é responsável pelo seu desenvolvimento, de acordo com o princípio do *ãxema*, que acredita na agentividade no processo de aprendizagem.

Os padrões gráficos do povo também estão presentes nas produções dos alunos e os pesquisadores relatam um fato singular na escrita das crianças *Apyãwa*: as formas de escrita não alfabéticas se entrelaçam com a escrita alfabética durante o processo de aquisição. Os grafemas são entendidos como motivos que podem ser repetidos para formar desenhos decorativos da mesma forma que os padrões gráficos.

Os autores concluem através das diversas pistas que as pedagogias próprias estão presentes na educação escolar e que as escolas podem se tornar, de fato escolas indígenas e não apenas escolas situadas em territórios indígenas. Infelizmente, o que ainda impede que esse objetivo seja alcançado são os entraves colonialistas das Secretarias da Educação e as regras do Estado.

O capítulo 4 discute o processo de formação de professores *Kaingang* no programa Saberes Indígenas na Escola, criado por meio da Portaria SECADI/MEC nº 9, de dezembro de 2013. O programa visa a formação continuada de professores indígenas e a elaboração de materiais para as escolas e é desenvolvido em âmbito federal e realizado por intermédio de instituições de ensino superior com reconhecido trabalho de pesquisa, ensino e extensão em temas que envolvem a educação ameríndia.

O movimento indígena tem importância ímpar no redimensionamento dos caminhos políticos da América. A escola, originalmente imposta pelos colonizadores tem sido

transformada pelos indígenas e a maior dificuldade encontrada é unir a organização escolar tradicional com as experiências educacionais indígenas. Para isso, é necessário que os indígenas se tornem os protagonistas da organização da educação escolar. O capítulo discorre sobre o processo de formação de professores *Kaingang* no programa Saberes Indígenas na Escola, salientando o protagonismo indígena e o processo de luta pela organização de uma escola adequada aos anseios dos *Kaingang*.

No passado, a escola adotava uma perspectiva integracionista e impunha o uso do português na alfabetização. Os autores relatam que a FUNAI em parceria com o SIL foram os responsáveis pelas primeiras cartilhas em *Kaingang*, porém esse material era repleto de interesses doutrinários. As duas instituições também foram as responsáveis pelo primeiro curso para monitores *Kaingang* em um regime de internato. Esse regime mostrou-se nada benéfico para os monitores e sua organização reforçava hierarquias ao chamar os professores *Kaingang* de “monitores”. Durante a formação, também não era permitido que os *Kaingang* escolhessem o que julgavam importante ensinar. Um ponto crucial para que o protagonismo ganhasse força foi a fundação da APBKG – Associação dos Professores Bilingües *Kaingang* e *Guarani* – em 1990/91. A associação atuava no Rio Grande do Sul e exerceu um importante papel na discussão dos rumos da educação escolar indígena.

O povo *Kaingang* está entre os mais numerosos povos do Brasil, estão distribuídos em 22 Terras Indígenas e possuem 51 escolas *Kaingang*. Em relação ao domínio da língua materna, 30% dos alunos tem o *Kaingang* como primeira e única língua até ingressarem na escola, aprendendo o português como segunda língua, 40% dos alunos já chegam à escola bilíngües e os demais falam apenas português e aprendem o *Kaingang* na escola. Os pesquisadores relatam que a descontinuidade do uso da língua *Kaingang* ocorre principalmente na adolescência, por meio de crenças globalizadas que ascendem sobre suas culturas locais e que hoje as escolas são muito importantes para a valorização da língua.

A pesquisa com os professores que participam do programa Saberes Indígenas na Escola mostrou que o protagonismo indígena foi estimulado pelas ações da formação de professores no programa. Os orientadores *Kaingang* com experiência docente reúnem-se regularmente para discutir ações educacionais. O programa tem sido importante no processo de construção autoral e coletiva da escola indígena.

A discussão sobre os modelos de educação indígena dentro e fora do ambiente escolar é proposta também no capítulo 5. Antes de ilustrar propriamente os modelos de educação indígena nos diferentes espaços que ela ocorre, os autores do capítulo destacam os conflitos presentes na lei sobre a educação escolar indígena ser bilíngüe, enquanto na prática, o português continua sendo a língua oficial no ensino escolar. A luta pelo reconhecimento da diversidade dos sistemas educacionais indígenas é constante e está presente em todo o capítulo que apresenta como exemplo escolas dos povos *Kaingang*, *Tembé Tenetehara* e *Kyikatêjê*. A necessidade da criação de uma categoria específica para a “Escola Indígena” é citada pelos pesquisadores nesse capítulo, assim como em outros da coletânea de textos. Sem a existência de uma categoria específica para as escolas indígenas, elas se veem obrigadas a se adequar às regras gerais das escolas públicas, dificultando, dessa forma, que possam exercer suas próprias pedagogias, que respeitam a cultura de cada povo.

O acesso à educação é uma demanda atual dos indígenas, a escola é vista como um espaço produtivo para o desenvolvimento de projetos societários de cada povo e como

caminho para melhorar a comunicação com as instituições não indígenas. A análise das experiências dos povos *Kaingang*, *Tembé Tenetehara* e *Kyikatêjê* procura compreender o abismo existente entre as reivindicações das comunidades indígenas e a ação das secretarias de educação.

Os *Kaingang* e *Kyikatêjê* têm suas terras demarcadas, porém os *Tembé Tenetehara* reivindicam sua terra há mais de uma década e até hoje não tiveram seus direitos respeitados. A questão da demarcação de terras é fundamental para que a comunidade indígena possa ter uma escola indígena em seu território, sendo assim os *Tembé Tenetehara*, que atualmente vivem no estado do Pará, ainda não têm uma escola indígena e são obrigados a frequentar as escolas municipais e estaduais não-indígenas das comunidades de Jeju e Areal. O Estado nega o reconhecimento étnico dos *Tembé Tenetehara* e, portanto, a demarcação de suas terras. A autodeterminação e autodenominação não são respeitadas e consideradas. O povo *Tembé Tenetehara* relata em suas experiências escolares diversos episódios de violência, preconceito e dificuldade de acesso à educação.

Os relatos dos dois povos que têm suas terras demarcadas, os *Kaingang* da Terra Indígena de Xapecó, em Santa Catarina e os *Kyikatêjê*, da Aldeia *Akrâkapretki*, no Pará, descrevem suas experiências no ambiente escolar de maneira muito mais positiva. Em ambos os relatos, é descrito como a escola é também um lugar de formação de lideranças políticas e de valorização da cultura da comunidade.

Os autores do capítulo afirmam que para a consolidação de processos de descolonização é necessário que as pedagogias indígenas sejam valorizadas e reconhecidas, a educação escolar deve ser baseada em métodos de cada povo e é fundamental compreender que a escola não é o único lugar de aprendizado para as comunidades.

O capítulo 6 traz uma discussão que complementa o que foi discutido no capítulo anterior ao propor uma reflexão sobre uma metodologia que inclua os saberes e criatividade de estudantes e professores indígenas. A diversidade de saberes entre povos indígenas não cabe nos modelos fechados de educação da escola moderna. O capítulo analisa o Projeto IBAOREBU no alto Tapajós, Pará, que desenvolve um curso de formação em serviço, nível médio integrado, nas áreas de magistério intercultural, técnico em enfermagem e técnico em agroecologia para o povo *Munduruku*. O projeto divide suas atividades entre “tempo comunidade”, ou seja, o tempo de aprendizado durante o trabalho e vivência com a comunidade e “tempo escola”, o tempo passado dentro das salas de aula.

A análise apresentada pelos pesquisadores ocorreu durante o “tempo escola”, com estudantes de magistério, na área de alfabetização em língua materna. O objetivo da pesquisa era apresentar uma metodologia de alfabetização, na língua materna que integrasse a imensa criatividade dos estudantes e professores do Projeto IBAOREBU. Adicionalmente, seriam produzidos materiais de leitura e escrita em *Munduruku*. Durante a pesquisa, os *Munduruku* estavam vivenciando conflitos com o governo federal que queria instalar um complexo de sete usinas hidrelétricas no Rio Tapajós, numa região habitada tradicionalmente pelos *Munduruku* e por populações ribeirinhas, sem realizar consulta prévia, livre e informada às populações, conforme previsto legalmente.

Sendo assim, durante o projeto, o debate sobre a língua priorizou modos de fortalecer o enfrentamento com o governo. Foram discutidos conceitos básicos de Paulo Freire, que visam a “ação cultural para a libertação”. A metodologia do trabalho foi dividida em fases baseadas nos conceitos de Paulo Freire e a recepção foi muito positiva, os professores

indígenas relataram que a metodologia proporcionava a libertação das exigências absurdas da Secretaria de Educação. Os relatos do projeto são exemplos de como é possível e importante, uma escola centrada na pesquisa organizada a partir do ritmo da própria comunidade e não a partir de um calendário nacional, que não satisfaz as necessidades específicas de cada povo.

O capítulo 7 apresenta a retomada da cultura indígena por meio do Curso Normal Médio Indígena Ará Verá e das regras morais do *Teko Marangatu*. O Curso Normal Médio Indígena Ará Verá, iniciou-se em 1999 e tem como objetivo a formação e habilitação de professores *Guarani* e *Kaiowá* para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Magistério Ará Verá tem por base os princípios formulados pelo movimento indígena e indigenista estabelecidos na legislação para a Educação Escolar Indígena.

Os autores do capítulo são um professor indígena *Kaiowá* e dois professores não-indígenas, sendo que todos atuam como formadores em cursos de formação de professores indígenas. Os autores relatam que o Curso Ará Verá alcançou grande parte de seus objetivos com a primeira turma formada. O curso representou um grande avanço não só para a qualificação e habilitação dos professores, mas também para o engajamento político dos indígenas. Além disso, o curso permitiu a desconstrução da visão cristã de mundo e a retomada da religião tradicional *Kaiowá*.

Foi no contexto das pesquisas do Curso Ará Verá que Benites, um dos autores do capítulo, sistematizou as normas morais próprias do *teko marangatu* no âmbito da educação escolar indígena. Benites, ouvindo histórias dos mais velhos especialistas do grupo, registrou 18 princípios que são as regras do *teko marangatu* e representam o modo de viver das divindades. As regras sistematizadas por Benites parecem indicar um esforço *Kaiowá* de produzir uma matriz de seu próprio sistema social. As regras também são uma resposta às provocações universalizadas propostas na escola. Os *Guarani* e *Kaiowá* encontraram na formulação de seu sistema social, enquanto regras, uma alternativa de se contrapor às imposições e desrespeito de seu modo próprio de ser.

O capítulo 8 relata como as crianças *Terena* são vistas pela comunidade indígena e apresenta algumas das diferenças em relação ao tratamento das crianças indígenas e não-indígenas. Os *Terena* veem as crianças como seres que possuem saberes cosmológicos-contemporâneos e são capazes de responder aos mais diversos questionamentos políticos, social e cultural. Nas comunidades *Terena* é comum que os tios possuam a mesma idade que os sobrinhos e o prestígio dos anciãos da comunidade não dependem apenas de vínculos estritos de parentesco, um ancião é visto como “avô/avó” de toda a comunidade, conforme relatam os *Terena*.

O conceito de “criança” para os *Terena* tem um significado diferente do compreendido pelos não-indígenas, uma pessoa é considerada “criança” até que seja independente e constitua sua própria família. Em relação à maternidade também são relatadas experiências particulares dos *Terena* e seu modo de enxergá-la, a amamentação, por exemplo, é vista como uma atividade sagrada e uma das mulheres da comunidade relata que não compreende por que entre os não-indígenas o ato é visto muitas vezes como tabu.

O ato de brincar também é experienciado de maneira diferente entre os *Terena*, ele vai muito além do caráter recreativo, é compreendido como uma forma de construir e elaborar a identidade étnica. As atividades cotidianas como lavar roupa, cortar lenha, ir à

roça são também atos de brincar. As crianças indígenas são sujeitos ouvidos e valorizados, com seus saberes que são produzidos integradamente dos ensinamentos de seus ancestrais e contemporâneos.

O capítulo 9 apresenta, também, relatos sobre as crianças *Terena*, mas o foco é descrever como elas vivenciam os conhecimentos na escola e na comunidade. Os autores apresentam resultados de uma pesquisa realizada durante o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em nível de mestrado. A pesquisa foi realizada na aldeia indígena Buriti, na Terra Indígena Buriti, localizada no município Dois Irmãos do Buriti, no Mato Grosso do Sul. A aldeia possui duas escolas e a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Alexina Rosa Figueiredo.

O objetivo da pesquisa foi descrever como as crianças *Terena* da aldeia Buriti transitam entre os saberes da educação escolar e os conhecimentos tradicionais Terena no seu primeiro contato escolar. A pesquisa tinha o caráter qualitativo, documental e bibliográfico. Foram realizadas entrevistas com os anciãos da aldeia Buriti, com os professores da escola, pais de alunos e com os próprios alunos da pré-escola.

A Terra Indígena Buriti é uma das áreas mais recentes dos *Terena*, foi ocupada provavelmente a partir da segunda metade da primeira década do século XX e foi demarcada em 1927. Mesmo diante de tantas transformações, os *Terena* lutam para manter viva a sua cultura. A maioria dos habitantes da aldeia Buriti não falam mais *Terena*, sendo, portanto, a escola a responsável pela revitalização da língua na comunidade. A disciplina de Língua Materna Terena foi conquistada com muita luta e hoje os *Terena* continuam lutando para que haja mais tempo dedicado ao ensino da língua materna. Mesmo com muitas dificuldades, a escola se mantém como um espaço de fortalecimento da identidade *Terena* e o primeiro contato da criança com a escola tem sido mais fácil. As crianças relatam que gostam de ir à escola e encontram nesse espaço um lugar seguro para aprender seus direitos.

Na primeira parte do livro pode-se observar que algumas demandas são comuns entre as diferentes comunidades indígenas que relataram suas experiências em relação à educação escolar indígena. A criação de uma categoria específica para a Escola Indígena é citada por mais de um dos relatos como fundamental para superar os obstáculos criados para o cumprimento da LDB 9394/96 que assegura aos povos indígenas o uso de processos próprios de aprendizagem. Além disso, os pesquisadores indígenas clamam pelo reconhecimento e valorização do conhecimento indígena, que é produzido em múltiplos espaços da comunidade, não somente no ambiente escolar. Os textos mostram experiências que colaboram para o entendimento do funcionamento do aprendizado na cultura indígena e a resistência desses povos aos tantos entraves que ainda enfrentam para estabelecer uma educação que atenda os anseios de suas comunidades.

Parte II. Escritos/experiências em espaços indígenas

A segunda parte do livro apresenta uma coletânea de textos produzidos por não-indígenas em diferentes espaços indígenas. Diferente dos textos da primeira parte, essas produções trazem experiências vividas nos mesmos espaços, mas com um olhar distinto. A lente pela qual esses pesquisadores não-indígenas observam os projetos que relatam nos

sete textos selecionados no livro é a lente do aprendiz, as observações realizadas têm como objetivo aprender com as experiências vividas em cada espaço indígena.

O primeiro texto da parte II observa o processo de alfabetização em uma escola *Bororo*, no qual a professora utiliza receitas típicas da comunidade. A experiência relatada ocorreu na Terra Indígena Tadarina, nos municípios de Rondonópolis e Pedra Preta, no estado do Mato Grosso. A educação escolar está presente na vida dos Bororo desde 1913, mas a Escola da Aldeia Central de Tadarina (ACT) foi inaugurada somente em 1997. Nessa escola, desde 2009, uma professora *Bororo* alfabetiza seus alunos com receitas típicas da culinária *Bororo*.

O objetivo da pesquisa registrada nesse capítulo era observar essa experiência de alfabetização e como ela mobiliza ações dentro e fora da escola como prática educativa. As receitas não eram apenas registradas por escrito, eram também degustadas e essa etapa implicava em caçar, pescar, cozinhar e, portanto, na colaboração da comunidade. Para realizar esses processos, são mobilizados conhecimentos e procedimentos tradicionais que compõem um quadro para muito além do previsto na escola. As prescrições que regem os procedimentos estão contidas em um acervo de narrativas, o *bakaru*. Os pesquisadores estavam interessados em conhecer a cultura do povo Bororo por meio dessas narrativas.

A proposta de ensino por meio das receitas cria situações para que haja aprendizagens diversas e a recuperação da memória *Bororo*. No percurso educativo da alfabetização apoiada nas receitas típicas, diferentes membros da comunidade têm acesso e praticam saberes que constituem bens culturais da sociedade *Bororo*. Sendo assim, a prática educativa não se limita somente ao ambiente escolar e aos alunos, mas envolve diferentes espaços e membros da comunidade indígena.

O capítulo seguinte busca compreender a brincadeira e os processos de aprendizagem na infância indígena. Entre a enorme diversidade étnica dos povos indígenas, há também diversidade em relação às perspectivas de futuro e do que se espera dos descendentes. Por essa razão, existem diferentes formas de educar as crianças e prepará-las para que se integrem permanentemente à sociedade em cada fase da vida. Para conhecer a criança indígena, é necessário conhecer a forma como seu grupo social se organiza.

A pesquisa realizada teve como base os novos estudos da Antropologia da Criança Indígena no Brasil. A autora do capítulo traz exemplos e ilustrações de como o brincar se constitui como parte do processo de formação de uma criança em diferentes povos indígenas. Um dos exemplos trazidos é o do povo *Xavante*: o processo de educação da criança *Xavante* é vivido em grupo. Meninos e meninas realizam tarefas que articulam o viver lúdico com as responsabilidades de forma que desde muito cedo aprendam a conviver em grupo.

As brincadeiras e os brinquedos em uma comunidade indígena estão relacionados à dinâmica da vida coletiva. No brincar, pode-se evidenciar os processos de produção cultural e constituição das identidades da criança, que ocupa um lugar relevante na própria produção da vida coletiva de sua comunidade.

O capítulo 12 traz um recorte da pesquisa “Formação Tecnológica Continuada de Professores Indígenas em Comunidade Virtual e Multicultural: interconectividade e colaboração”, subsidiada pelo CNPq e FUNDECT (MS), que tem sido realizada desde 2011. A formação tem como objetivo apresentar e discutir as questões referentes ao uso e à inserção das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional. A

TOLEDO - EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA E EM OUTROS ESPAÇOS...

pesquisa apresentada no capítulo foi realizada com professores indígenas participantes da formação continuada, da aldeia Bananal, no Distrito de Taunay. A metodologia utilizada foi a do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefere (2005, 2006, 2012). A partir do discurso coletivo dos professores foi pensado sobre o uso pedagógico das Tecnologias de Informação (TIC) e das Redes Sociais. O DSC propõe que o discurso de uma coletividade é constituído na primeira pessoa do singular, mas reporta sempre um pensamento coletivo.

Os discursos foram produzidos a partir da discussão de três imagens postadas no *Facebook* que propunham algumas reflexões, entre elas, sobre práticas pedagógicas. A análise dos discursos coletivos dos professores revelou a afirmação da cultura e da identidade Terena e a preocupação com os alunos relacionada à necessidade de apropriação tecnológica e pedagógica no processo de aprendizagem, sem negligenciar suas crenças, história de vida e memória.

O capítulo 13, por sua vez, discute as demandas que surgem no contexto da Educação Superior Indígena no Mato Grosso. A oferta de Ensino Médio em escolas e em projetos específicos aumentou a demanda pela Educação Superior no Mato Grosso. Em 1997, o CEI/MT instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para tratar dessa demanda. A conquista da Educação Superior foi marcada pela articulação das lideranças indígenas por meio das suas organizações frente ao poder público.

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da própria experiência dos autores em atuar com a gestão da Educação Superior Indígena na UNEMAT e por meio das pesquisas relacionadas aos projetos de Ensino Superior já realizadas no Mato Grosso. Foi realizado o mapeamento da trajetória dos egressos dos cursos superiores de etnias que ocupam as Terras Indígenas localizadas no estado do Mato Grosso.

Nos depoimentos dos professores indígenas foi observado que a maioria dos egressos da Educação Superior continua atuando em atividades educacionais em suas comunidades. Porém, eles relatam que há, ainda, a necessidade de desenvolvimento de iniciativas que possibilitem uma educação escolar indígena mais voltada às demandas da comunidade. Os professores relatam que a formação no Ensino Superior trouxe benefícios para o desenvolvimento de seus trabalhos, tanto na parte administrativa, como a elaboração de planejamento de aulas, quanto na docência propriamente. Além disso, eles relataram que após cursar o Ensino Superior eram mais valorizados e reconhecidos profissionalmente.

Também foram ouvidos os depoimentos dos alunos, que reconhecem que a habilitação dos professores proporcionou melhorias na qualidade do ensino. No entanto, alguns desafios permanecem: a falta de materiais em língua materna, a dificuldade do ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a resistência da Secretaria da Educação em aceitar o ensino diferenciado e as pedagogias próprias das escolas indígenas. O resultado da pesquisa registrada no capítulo 13 traz visibilidade aos benefícios alcançados por meio do Ensino Superior Indígena e abre as portas para a reflexão e discussão sobre como ampliar o Ensino Superior nos espaços indígenas e como superar os desafios que ainda enfrentam.

O capítulo 14 discute sobre como ocorrem os processos de escolarização na escola pública, que os autores definem como “espaço formal” e os processos próprios de aprendizagem que ocorrem na comunidade indígena, o “espaço informal”. No Mato Grosso do Sul, muitas comunidades indígenas vivem fora de seus territórios tradicionais, e é nesse contexto que surgem os chamados “acampamentos indígenas”. Esses acampamentos

localizam-se, geralmente, à beira de rodovias ou, provisoriamente, em reduzidos pedaços de terra, enquanto os povos aguardam o processo judicial que decidirá pelo retorno ou não às suas terras originárias.

Os autores relatam a experiência dos povos *Guarani* e *Kaiowá* que habitam o acampamento conhecido como Laranjeira Naderu, localizado às margens da rodovia BR 163, no município de Rio Brillhante. A observação dos processos próprios de escolarização e aprendizagem dos alunos *Guarani* e *Kaiowá* foi realizada em um contexto de expulsão e não reconhecimento de suas terras tradicionais. Os alunos indígenas frequentam as escolas municipais na área urbana de Rio Brillhante, no Mato Grosso a cerca de 10 a 15 quilômetros do acampamento. As escolas municipais não apresentam elementos de prática intercultural que possibilite o diálogo com a cultura dos alunos indígenas.

A comunidade segue pressionando o governo para que seja instaurada uma escola indígena na aldeia, mas como ainda não tem seu território demarcado, a luta se torna ainda mais difícil. Sendo assim, o reconhecimento da área do acampamento Laranjeiras Naderu como Terra Indígena é fundamental para a implantação de uma escola na comunidade, para que possam, finalmente, ter acesso à educação escolar que valorize os saberes locais e para que suas crianças possam ser condutores da história de sua comunidade.

A discussão sobre uma metodologia de ensino que considera o conhecimento *Xikrin* nas aulas de ciência é apresentada no capítulo 15. Os *Xikrin* possuem um vasto e profundo conhecimento em relação às cadeias alimentares envolvendo fauna e flora, relacionada aos recursos hídricos da Terra Indígena Trincheira do Bacajá (TITB). As crianças *Xikrin* acompanham tudo o que acontece na comunidade e isso é muito importante na concepção de aprendizado. O objetivo da pesquisa era identificar as ideias dos *Xikrin* sobre cadeia alimentar, a fim de testar uma estratégia de metodologia do ensino das aulas de ciência sobre esse assunto. A metodologia baseou-se nos princípios da *Etnoecologia*, em conversas com 103 indígenas com idades entre 15 a 84 anos da Terra Indígena Trincheira do Bacajá (TITB) e na definição pelos *Xikrin* das relações de cadeia trófica.

A possibilidade de trocas de conhecimentos tradicionais e científicos da metodologia permitiu a introdução desse tema no conteúdo curricular das escolas indígenas. A territorialidade *Xikrin* se manifesta como consequência prática dos conhecimentos, principalmente relacionados às cadeias tróficas envolvendo a fauna e a flora, que compõem os etnohabitats da TITB e seu entorno. A metodologia proposta permite a abertura de diálogos de saberes tradicionais e científicos em sala de aula. Além disso, dessa forma, os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados a interculturalidade torna o ensino mais interessante para eles.

O capítulo 16 apresenta um modelo de escola indígena baseado nas vivências da Licenciatura Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O curso de licenciatura intercultural da UNIR atende a maior diversidade cultural de etnias indígenas do Brasil, são 23 etnias falantes de 18 línguas indígenas de diferentes troncos e famílias linguísticas. A enorme diversidade tem assegurado o diálogo entre indígenas e não indígenas do estado de Rondônia para a definição de novos rumos para as escolas indígenas.

A pesquisa relatada no capítulo descreve práticas e saberes acumulados no processo de formação de professores indígenas em Rondônia. A partir das observações vivenciadas na Licenciatura Básica Intercultural da UNIR foi possível constatar que a construção das

TOLEDO - EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ESCOLA E EM OUTROS ESPAÇOS...

escolas indígenas de forma diferenciada ainda tem um longo caminho a percorrer, pois sem a criação de uma categoria “Escola Indígena” existem muitas dificuldades para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos próprios. A infraestrutura que o Estado e seus governantes oferecem para a organização da escola indígena ainda é mínima. Os autores reforçam que é necessário um modelo de escola indígena que não seja só um espaço físico, mas também um modo de ser que se define pelas relações sociais e culturais que desenvolve, e é esse modelo que o capítulo apresenta.

O último capítulo do livro é o único que apresenta experiências vividas em espaços indígenas fora do Brasil. O capítulo 17 discorre sobre a situação de segregação e discriminação em escolas do México nas quais há a presença de alunos indígenas. Os objetivos do texto são i) compreender os efeitos negativos que a segregação provoca, ii) estudar as dificuldades que as escolas atravessam e como elas culpabilizam os estudantes indígenas por esses problemas enfrentados e iii) estudar a separação especial e o distanciamento social dos estudantes indígenas e não-indígenas.

A distribuição da população indígena na Cidade do México é muito heterogênea. No Distrito Federal (DF), 75% das crianças indígenas que ingressam na escola, a abandonam antes de concluir o primário e somente 25% dos alunos que iniciam, concluem o sexto ano. Os alunos indígenas falantes de suas línguas maternas têm três vezes mais probabilidade de abandonar a escola que os alunos não falantes de línguas indígenas. A exclusão da escola está vinculada com a condição econômica de pobreza e marginalidade, porém a exclusão dentro da escola está relacionada diretamente com a incompreensão e maltrato dos alunos indígenas, que “não falam bem o espanhol”.

Existem dois tipos de escolas que recebem estudantes indígenas, uma delas são as escolas bilíngues e biculturais, localizadas em bairros burgueses. Nessas escolas, nota-se uma tendência clara: os pais de famílias não indígenas impedem que seus filhos se inscrevam nessas escolas que recebem alunos indígenas. Já o outro tipo de escola, chamada “multilíngue”, localizadas em bairros populares, possuem outros problemas: na maioria das vezes, essas escolas não se auto identificam como indígenas e não declaram que línguas falam.

As escolas estão passando por enormes dificuldades para incluir os estudantes de origem indígena e muitos desses estudantes abandonam a escola devido à discriminação que sofrem nesse ambiente. A escola não está cumprindo seu papel como instituição pública, quando vitimiza sua situação e coloca a culpa de seus problemas nas crianças indígenas e não em seu racismo velado.

A segunda parte do livro, apesar de trazer relatos de não-indígenas, apresenta de forma sensível e colaborativa as experiências vividas nos espaços indígenas. As demandas e dificuldades relatadas são semelhantes às da primeira parte do livro, o último texto que trata da questão de inclusão dos alunos indígenas em escolas públicas não-indígenas do México é semelhante ao relato dos *Tembé Tenetehara* no Brasil, que por não terem suas terras demarcadas precisam frequentar essas escolas também. Apesar dos relatos provirem de países diferentes, a discriminação é descrita em ambos os casos. Os textos selecionados na segunda parte do livro também reforçam a necessidade da criação de uma categoria de “Escola Indígena” para que os professores e gestores das escolas possam desenvolver práticas pedagógicas que atendam às demandas das diferentes comunidades, sem ter que

lutar constantemente com a Secretaria de Educação para que seu direito, garantido por lei, seja respeitado.

O livro permite uma visão ampla e ao mesmo tempo específica da educação indígena, uma vez que cada um dos textos selecionados traz experiências em comunidades diferentes, mas que apresentam necessidades e enfrentam obstáculos em comum. A seleção e organização dos textos permite uma progressão gradual e sistemática dos inúmeros aspectos da educação indígena e como ela ocorre em diferentes espaços. A leitura de “Educação indígena na escola e em outros espaços: Experiências interculturais” é mais do que válida, é necessária, para compreender e conhecer melhor o universo e as práticas de aprendizagem que permeiam as comunidades indígenas.

Recebido: 17/2/2019

Aceito: 20/2/2019