

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

KASANDRA CONCEIÇÃO CASTRO

**DOCENTES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS E
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

CURITIBA

2021

KASANDRA CONCEIÇÃO CASTRO

**DOCENTES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS E
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

Relatório para Qualificação de Texto de
Dissertação apresentado como requisito parcial à
obtenção do Grau de Mestre em Educação,
Universidade Tuiuti do Paraná.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves.

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte Biblioteca
"Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C355 Castro, Kasandra Conceição.

Docentes da educação indígena do Paraná: políticas públicas e trajetória profissional/ Kasandra Conceição Castro; orientadora Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves.
148f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Educação indígena. 2. Formação de professores.
3. Políticas públicas. 4. Paraná. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



TERMO DE APROVAÇÃO

Kasandra Conceição Castro.

DOCENTES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

F.S.A.

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral
Filho Coordenador do Programa em
Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Rita de Cássia Gonçalves

Prof.^a Dra. Rita de Cássia
Gonçalves Presidente – Universidade
Tuiuti do Paraná, UTP

Ehrick Eduardo Martins Meizer

Ehrick Eduardo Martins Meizer
Docente
Matri. 204341
UFPR – Setor Litoral

Prof. Dr. Ehrick Eduardo Martins Meizer
Universidade Federal do Paraná - Litoral – UFPR Litoral

F.S.A.

Prof. Dr. Fausto dos Santos
Amaral Filho Universidade Tuiuti
do Paraná – UTP

Curitiba, 09 de março de 2022
utp.edu.br | 41 3331-7900

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Sandra Castro, pelo dom da vida.
Ao meu tio, João das Graças (Pantera), in memoriam.

Às minhas sobrinhas, Laura Castro e Luíza Castro, pelas alegrias que me deram desde a sua chegada e que ressignificaram a palavra amor em mim.

A todos da minha família pelo laço familiar.
Aos sobrinhos de coração, Renata Marques, Ana Carolina, Gustavo Castro, Bia Castro e João Castro.

Aos meus amigos, Denilson Moura, Moisés Gama, Mila Garrido, Thais Dias, Ana Clara, pelo companheirismo e pelo apoio nos momentos difíceis.
Ao professor José Sávio Leopoldi, que sempre foi solícito quando precisei e, também, por ser uma inspiração na área indígena.

À minha orientadora, Professora Rita de Cássia Gonçalves, por ter abraçado o meu tema de pesquisa. Obrigada pela paciência nesta caminhada e pelos ensinamentos e contribuições nessa trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial ao Professor Fausto dos Santos Amaral Filho, por todas as contribuições e conversas que tivemos ao decorrer do curso. À Araci Henrichs, por ter me ajudado com o contato na Secretária de Educação. Às professoras Maria Antônia e Maria de Fátima, por terem proporcionando tantos debates interessantes nos Grupos de Pesquisa do TEPE e NUPECAMP. Ao professor João Henrique, por participar da minha banca de qualificação. Aos professores, Pedro Leão, Anita Schlesener e Ariclê Vechia, que contribuíram com seus ensinamentos no decorrer do curso.

Ao Professor Ehrick Melzer por aceitar participar da minha banca e que, também, construiu o diálogo com o Diretor Eriton (meu agradecimento à ele por ter me ajudado com o questionário de minha pesquisa e o contato com os professores).

Aos meus colegas da "TURMA", Jean, Débora, Fernando, Thais, Taciane, Vivian e Natacha, por terem sido essenciais nesta caminhada. Obrigada por toda forma de ajuda e pelas inúmeras conversas no momento de alegria e desespero.

A meu companheiro, Olair Pavani, por toda a compreensão e carinho nesta jornada.

LISTA DE SIGLAS

- ANAI** - Associação Nacional de Ação Indigenista
- CCPY** - Comissão Pró-Yanomami
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CUIA** - Comissão Universidade Para os Índios
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CF** - Constituição Federal
- CTI** - Centro de Trabalho Indigenista
- DCN's** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EEI** – Educação Escolar Indígena
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- GTME** - Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
- ISA** - Instituto Socioambiental
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MIB** – Movimento Indígena Brasileiro
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OPAN** - Operação Amazônia Nativa
- PEEIP** - Política Educacional Escolar Indígena do Paraná
- PEEIB** - Política Educacional Escolar Indígena brasileira
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIB** – Política Indigenista Brasileira
- PNGATI** - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos
- SETI** - Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
- SIL** - Summer Institute of Linguistics
- SPI** - Serviço de Proteção aos Índios
- SPILTN** - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais

“Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, violência dirigida”.

Ailton Krenak

LISTA DE TABELAS

Tabela 3. Trajetória social dos professores indígenas e não-indígenas de uma escola de educação escolar indígena de Curitiba-Paraná. Curitiba, 2021.	118
Tabela 4. Posição social dos professores indígenas e não-indígenas de uma escola de educação escolar indígena de Curitiba-Paraná. Curitiba, 2021.....	119
Tabela 5. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre os recursos e a estrutura da escola de EEI em que trabalham. Curitiba, 2021.....	120
Tabela 6. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre a relação entre EEI e o desenvolvimento sustentável e autônomo local. Curitiba, 2021.	122
Tabela 7. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre a principal função da EEI a comunidade local. Curitiba, 2021.....	124
Tabela 8. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre capacitação e qualificação do professor da EEI. Curitiba, 2021.	125
Tabela 9. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre as condições de trabalho do professor da EEI. Curitiba, 2021.....	127
Tabela 10. Identidade e realização profissional com a EEI por parte dos professores indígenas e não-indígenas de uma escola desta modalidade de ensino do Paraná. Curitiba, 2021.....	128

RESUMO

Este é um estudo de trajetória e percepção social de professores indígenas e não-indígenas da educação escolar indígena (EEI). Seu objetivo é analisar as percepções e trajetórias destes sujeitos para verificar se há diferenças entre eles que podem ser associadas a diferenças sociais e étnicas de base e tais diferenças comprometer potencial de cada um para o exercício da profissão e o sucesso de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e sustentável. Utilizou-se as teorias da reprodução social, da modernidade e do desenvolvimento sustentável para subsidiar a análise histórica e dos resultados da pesquisa de campo. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, documental, de campo, análise comparativa de trajetória e posição social destes sujeitos, e a comparação das percepções através de indicadores referentes à EEI e ao exercício da profissão. Como resultado, foram observadas unidades de percepção em diversas variáveis destes indicadores, assim como diferenças importantes também. Conclui-se que a unidade de percepção está associada à eficácia dos cursos de formação destes professores e ao alto nível de capital social entre eles, que age para manter coesão grupal e evitar desgastes. Por sua vez, as diferenças podem interferir na disposição, motivação, no engajamento e comprometimento destes profissionais com a EEI e, assim, interferir no seu desempenho e na qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Formação de Professores. Políticas Públicas. Paraná.

ABSTRACT

This is a study of the trajectory and social perception of indigenous and non-indigenous teachers of indigenous school education (ISS). Its objective is to analyze the perceptions and trajectories of these subjects to verify if there are differences between them that can be associated with basic social and ethnic differences and such differences compromise the potential of each one to exercise the profession and the success of a differentiated indigenous school education. , bilingual, intercultural and sustainable. The theories of social reproduction, modernity and sustainable development were used to support the historical analysis and the results of field research. The methodology involved bibliographical, documental, field research, comparative analysis of the trajectory and social position of these subjects, and the comparison of perceptions through indicators referring to the EEI and the exercise of the profession. As a result, perception units were observed in several variables of these indicators, as well as important differences. It is concluded that the unity of perception is associated with the effectiveness of these teachers' training courses and the high level of social capital among them, which acts to maintain group cohesion and avoid wear and tear. In turn, the differences can interfere with the disposition, motivation, engagement and commitment of these professionals with the EEI and, thus, interfere with their performance and the quality of teaching.

KEYWORDS: Indigenous Education. Teacher training. Public policy. Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. O CONTEXTO TEÓRICO DESTE ESTUDO: REPRODUÇÃO SOCIAL, PARADIGMAS DA EEI E PERCEPÇÕES SOCIAIS	30
2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POR MEIO DE DOIS PARADIGMAS: MODERNIDADE E CIDADÃO	33
2.2. IDEOLOGIA E UTOPIA NOS PARADIGMAS ORIENTADORES DA POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA	36
2.2.1. A ideologia enquanto discurso do poder, da dominação e da opressão	36
2.2.2. Utopia enquanto contestação do poder, da ordem e das identidades	41
2.3. O DISCURSO DA MODERNIDADE QUE INSPIROU A POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA DE 1910 A 1988	43
2.3.1. Razão instrumental e a legitimação da barbárie contra povos tradicionais	48
2.3.2. Razão instrumental e educação escolar indígena modernizadora no Brasil ...	50
2.4. A POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA PELO PARADIGMA CIDADÃO	53
2.4.1. Fundamentos teóricos e discursivos do paradigma cidadão da PIB e da PEEIB	55
2.4.1.1. O discurso do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável que orienta a PIB e a PEEIB contemporânea	56
2.4.2. A centralidade do etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável na PEEIB Pós-1988	61
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENISTA NO BRASIL: UM POUCO DA HISTÓRIA	68
3.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA DURANTE O BRASIL COLONIAL	70
3.2. PERÍODOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	74
3.2.1. Primeiro período: a escola de catequese	74
3.2.2. Segundo período: primeiras letras e projeto civilizador	76
3.2.3. Terceiro Período: o ensino bilíngue e o multiculturalismo	82
3.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ	85
3.3.1. Povos Indígenas do Paraná no período colonial	86
3.3.2. A trajetória da educação escolar indígena do estado do Paraná do período colonial ao século XX	88
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: BRASIL E PARANÁ	92
4.1. ASPECTOS GERAIS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	94
4.1.1. Períodos e influências da formação de professores no Brasil	95
4.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL	97

4.2.1. O protagonismo dos movimentos indígenas e a centralidade do professor nas normas que regulamentam a formação de professores indígenas no Brasil.....	98
4.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ	107
5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	112
5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), foi reconhecido aos indígenas o direito à afirmação, defesa, fortalecimento e promoção da sua cultura, língua, tradições e modo de vida. Este reconhecimento por parte do Estado rompeu com uma postura de negação do *ethos* indígena que se estendia desde o período colonial. Nesta direção, foi reconhecido também a estes sujeitos o direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural e multicultural. Concomitante a esta nova postura, foram criadas políticas para estimular a educação escolar intercultural, bilíngue e multilíngue, dentre as quais está a formação de professores de educação escolar indígena. Este estudo analisa aspectos da trajetória social e das percepções escolares de duas duplas de docentes indígenas, uma nativa e outra não-nativa, da rede de ensino escolar indígena do Paraná para compreender se há diferenças significativas entre estes sujeitos que possam influenciar o desempenho e a qualidade do ensino neste campo educacional.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) levou a Política Educacional Escolar Indigenista Brasileira (PEEIB) a uma reorientação de seus princípios, objetivos e do modo como o Estado brasileiro se relaciona com as populações indígenas. Até este momento, esta política se orientava por uma perspectiva da integração e assimilação do indígena pela sociedade e cultura nacional, o que implicava na negação do seu modo de vida socioeconômico e das suas diferenças culturais. A partir de então, a educação escolar indígena passou a ser orientada pelos princípios do direito à diferença, da interculturalidade, do bilinguismo e multilinguismo, valorização das identidades, história e tradições indígenas (BRASIL, 1988, 1996, 2012; LUCIANO, 2006; D'ANGELIS, 2012).

Esta reorientação é uma das conquistas do Movimento Indígena Brasileiro (MIB), com apoio de outros movimentos sociais, como o ambiental, o de trabalhadores sem-terra, de indigenistas e missionários católicos. Desde a década de 1970, estes atores mobilizaram e unificaram diferentes populações e etnias nativas em torno de interesses comuns, como uma nova política escolar para as populações indígenas brasileiras (COSTA, SOUZA, 2019; LUCIANO, 2011, 2006; GONÇALVEZ, 2010).

A formação de professores indígenas foi uma das reivindicações dos movimentos indígenas na área da educação e está ancorada na perspectiva da educação intercultural e multiétnica, com a preservação e promoção da cultura, da

língua, das tradições, identidades, do modo de vida, enfim, do *ethos* indígena, entendendo-se por este termo a ordem social e o conjunto de características institucionais, culturais, econômicas e políticas específicas que dela decorrem interiorizada pelos sujeitos sociais (WEBER, 2004). Como salienta Gilberto (2009, p.1) ao discutir a política de formação de professores indígenas:

A base desse novo olhar para a causa indígena tem fundamento nos movimentos não-governamentais que surgiram nos anos de 1980 e 1990 e que trouxeram à cena nacional os debates sobre a educação, a questão cultural e a autonomia dos povos indígenas. Um dos aspectos discutidos diz respeito à formação de professores indígenas, considerando que essa formação é fundamental para a preservação dos repertórios culturais das comunidades indígenas.

Subjacente à luta por professores nativos para ministrar o ensino escolar nas comunidades indígenas está, primeiramente, a efetivação do direito à diferença, o resgate, a preservação, valorização e divulgação da cultura, língua, tradição e das identidades indígenas tal como o conceito de interculturalidade pressupõe (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018).

Além disso, está também a percepção de que os professores não-indígenas não possuem as condições étnicas, isto é, culturais, identitárias e históricas para realizar plenamente este programa educacional, uma vez que estão imersos em seus próprios condicionantes culturais, os quais, muitas vezes, estão prenhes de percepções negativas sobre os indígenas (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018).

Mas, será mesmo que estas diferenças étnicas explicam diferenças de percepções sobre a educação escolar indígena e tais diferenças implicariam em capacidades diferentes de manejo deste programa educacional? Há outras diferenças que podem influenciar modos diferentes de percepções e ações entre os professores da educação escolar indígena? O docente indígena é mais capacitado do que o não-indígena para implementar e garantir o sucesso da escola indígena diferenciada?

Apesar das questões levantadas acima serem pontuadas em parte da literatura especializada, muito há de especulação e pouco de explicação efetivamente científica para avaliar a sua pertinência empírica. Há uma literatura que discute as políticas de formação de professores indígenas, a legislação sobre este tema e a avaliação que estes sujeitos fazem desta educação escolar, mas não se analisa as diferenças de percepções entre docentes indígenas e não-indígenas, nem se estas

possuem implicações nas formas de atuar e na capacidade de garantir o sucesso deste programa escolar.

É preciso, pois, preencher esta lacuna e é neste sentido que se orienta este estudo, justificando-se pela contribuição teórica e metodológica que se propõe a oferecer para elucidar cientificamente a efetividade destas diferenças de percepções e atuações entre os dois tipos de docentes indígenas em questão.

O resultado que se alcançou é a construção de uma metodologia que possibilite avaliar com objetividade e rigor as variáveis que incidem sobre as percepções escolares de docentes da educação escolar indígena pertencentes a grupos étnicos, sociais e de gênero diferentes.

O enfrentamento desta lacuna é uma preocupação que a autora deste estudo carrega desde sua especialização, quando estudou a política de educação na perspectiva de um estudante indígena egresso.

Percebo, neste momento, a partir das experiências de campo e, mesmo, como filha nativa da Amazônia, que um número significativo de pessoas não-indígenas contribui para fortalecer a luta deste povo em diversas frentes, inclusive a escolar. Assim, a diferença étnica não era uma barreira intransponível para que estes sujeitos contribuíssem efetivamente para o fortalecimento do *ethos* indígena.

Elucidar esta questão, portanto, ajuda a fortalecer, reparar e a direcionar melhor as políticas públicas de formação de professores para atuar na educação escolar indígena.

Mas, para que tal questão fique melhor explicitada e o problema deste estudo melhor definido, é importante fazer uma contextualização histórica das características e orientações da EEI anterior a 1988.

O Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que o Brasil tinha 896 mil indígenas. Destes, 572 mil viviam na área rural, 324 mil na área urbana, 517 mil viviam em terras indígenas e 379 mil fora de terras indígenas (IBGE, 2013). Há terras indígenas urbanas e rurais, assim como há índios vivendo em terras indígenas e outros não. Portanto, uma primeira questão que se apresenta à EEI é a complexidade geográfica da distribuição destas populações.

A complexidade aumenta quando considerada a diversidade linguística destes povos. De acordo com o IBGE (2013), os 896 mil indígenas identificados pelo Censo estavam distribuídos em 305 etnias, com 274 línguas diferentes. Quando

considerado o total, 37,4% falavam língua indígena e 57,1% não falavam. Porém, quando considerados apenas os índios que habitavam em terras indígenas, 57,3% falavam língua indígena e a minoria, 32,7%, não falavam.

Esta diversidade linguística é um desafio para a EEI. A Organização Não-Governamental Todos pela Educação mostra que, em 2019, havia cerca de 256,9 mil indígenas matriculados em séries do ensino escolar básico. Das escolas indígenas, 72,1% tinham aulas utilizando a língua nativa, mas estes números se diferenciavam de região para região do Brasil: alcançava 95% no Centro-Oeste, 94% no Sul, 77% no Norte, 76,3% no Sudeste e era de apenas 41,7% no Nordeste (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Em 2012, Leal (2012), apontava um índice de analfabetismo entre os indígenas 3 vezes superior ao índice nacional, alcançando 23,3% desta população. Cinco anos depois o problema persistia. Vettorazzo (2017), salientava que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos -onde se localizam os indígenas- tinha caído para 9,9%, porém, continuava sendo o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos, 4,2% neste ano.

Quanto ao cenário das condições estruturais dos estabelecimentos escolares indígenas no Brasil, este é preocupante, dadas as diversas vulnerabilidades. De acordo com o Governo Federal, em 2019, havia 3.345 escolas indígenas no Brasil, porém:

1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino [...]. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena (BRASIL, 2019).

Ainda nestas questões estruturais, o Censo Escolar 2018 mostra que 1.546 (46%) das escolas indígenas não possuem material didático específico, o que significa um desafio para a formação de professores indígenas, principais responsáveis por produzir este material.

Quanto à presença do professor indígena na EEI, de acordo com Luciano (2013), houve uma inversão na proporção de professores indígenas para não-indígenas na EEI de 1990 para a década de 2010:

Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas das aldeias, 11.000 eram professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96%.

Ainda sobre o professor da EEI, um dado complementar a este de Luciano (2013) é oferecido pelo Censo Escolar 2018, o qual mostra que há 22.166 professores na EEI. Destes, 7.787 possuem nível superior, e, 13.625 possuem nível médio, sendo que, do total, cerca de 20% é profissional concursado e 80% contrato temporário.

Portanto, os dados sobre a EEI no Brasil indicam uma grande complexidade, vulnerabilidade, a necessidade de melhorar as condições estruturais e o acesso a esta educação. Também indicam que ela está bem organizada em relação à oferta de professores indígenas nesta modalidade de educação escolar, mas que é preciso melhorar a formação e as situações contratuais, com a ampliação de professores efetivos, que facilitaria ao professor elaborar os projetos, currículos e materiais didáticos específicos para as comunidades indígenas.

Apesar de menor, a diversidade indígena também é uma realidade no estado do Paraná. De acordo com dados oficiais, há cerca de 13.300 indígenas no estado, distribuídos em quatro povos diferentes: os Kaingang, os Guarani, os Xokleng e os Xetá (PARANÁ, 2020).

Estes povos vivem em 17 reservas indígenas, que são: 1 - Reserva indígena Ocoí; 2 - Reserva indígena Rio das Cobras; 3 - Reserva indígena Mangueirinha; 4 - Reserva indígena Palmas; 5 - Reserva indígena Marrecas; 6 - Reserva indígena Ivaí; 7 - Reserva indígena Faxinal; 8 - Reserva indígena Rio D'Areia; 9 - Reserva indígena Queimadas; 10 - Reserva indígena Apucarantina; 11 - Reserva indígena Barão de Antonia; 12 - Reserva indígena São Jerônimo da Serra; 13 - Reserva indígena Laranjinha; 14 - Reserva indígena Pilarzinho; 15 - Reserva indígena Ilha da Cotinga; 16 - Reserva indígena Mococa; 17 - Reserva indígena Tekoha-Añetetê.

A contabilidade do Governo do Paraná se refere apenas às reservas indígenas. No entanto, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), salienta que as terras indígenas são divididas em quatro modalidades, que são: terras indígenas tradicionalmente ocupadas, reservas indígenas, terras domaniais e terras interditadas (BRASIL, 2020b).

Assim, quando consideradas estas divisões, afirma-se que no estado do Paraná existem 29 (vinte e nove) terras indígenas, que são: Apucarana, Apucarana – Reestudo, Araçai (Karuguá), Avá-Guarani do Ocoí, Barão de Antonina, Boa Vista, Cerco Grande, Faxinal, Guarani de Ocoy, Guarani de Santa Helena, Herarekã Xetá, Ilha da Cotinga, Ivai, Kaaguy Guaxy – Palmital, Laranjinha, Mangueirinha, Marrecas, Palmas, Pinhalzinho, Queimadas, Rio Areia, Rio das Cobras, Sambaqui, São Jeronimo, Tekohá Añetete, Tekoha Guasú Guavirá, Tekoha Itamarã, Tibagy/Mococa, Yvyporã Laranjinha.

Estas comunidades pertencem a quatro povos diferentes: os Kaingang, aproximadamente 70%; os Guarani, aproximadamente 30%; e, ainda, famílias descendentes dos Xetá e dos Xokleng, cujo percentual é pouco expressivo (PARANÁ, 2020). Os Kaingang e os Xokleng são do tronco linguístico Macro-Jê, enquanto que os Guarani e os Xetá são do tronco linguístico Tupi-Guarani (PARANÁ, 2020).

A política educacional indígena do estado do Paraná envolve educação básica e educação superior. Em relação à educação básica, de acordo com dados oficiais, existem mais de cinco mil alunos indígenas matriculados em 39 escolas distribuídas por 26 municípios do Estado (PARANÁ, 2019).

Fraga (2017), com base em dados da Secretaria de Educação, mostra que, em 2013, existiam 875 professores de EEI no estado do Paraná. Destes, 353 eram indígenas e 522 não-indígenas.

Com base em pesquisa bibliográfica a respeito deste tema, Fraga (2017) salienta, também, que os professores indígenas tem dificuldade de tomar o protagonismo nas escolas indígenas, e isso tanto na elaboração do currículo e do calendário escolar quanto na gestão escolar, o que é um fator de inviabilização do programa da EEI cidadã.

Da parte dos professores não-indígenas, as principais dificuldades apontadas por esta autora estão no próprio domínio da língua, na familiaridade com as tradições e com o modo de vida destes povos (FRAGA, 2017). A autora corrobora que tais limitações podem inviabilizar a educação intercultural, mas assinala, ainda, que estas dificuldades observadas expõem as próprias limitações da formação destes professores (FRAGA, 2017).

De um modo ou de outro, esta autora considera impossível prescindir deste profissional na EEI, pois o quadro de professores índios é, ainda, insuficiente para satisfazer toda a demanda existente (FRAGA, 2017).

Com base nas análises realizadas até aqui, há fortes argumentos para acreditar que o professor não-indígena de EEI representa uma dificuldade a mais em meio à complexa realidade desta modalidade de educação escolar e um risco ao programa da EEI cidadã.

Este risco pode estar associado a um conjunto de vetores como: falta de conhecimentos sobre os povos indígenas, sua cultura, língua e suas tradições; a qualidade da sua formação; sua origem étnica e a carga de pré-conceitos derivados das percepções negativas divulgadas na sociedade nacional contra o indígena ao longo de séculos, percepções com as quais teve contato ao longo da vida e que pode ter dificuldade em abandonar; dificuldades em se adaptar ao modo de vida indígena.

Estas considerações suscitam a necessidade de avaliar com mais precisão e objetividade as características de professores indígenas e não-indígenas, afim de determinar suas dificuldades para a efetivação do programa cidadão da EEI e aperfeiçoar as políticas públicas de formação.

Daí porque o problema deste estudo pode assim ser proposto: as diferenças sociais e étnicas entre os professores indígenas e não-indígenas da educação escolar indígena paranaense estão associadas a diferenças de percepção sobre a EEI? Estas diferenças podem interferir na qualidade do seu desempenho profissional?

Como resultado das investigações iniciais, parte-se da hipótese de que **a)** há diferenças étnicas entre professores indígenas e não-indígenas; **b)** estas diferenças se refletem em diferentes percepções sobre a EEI; e, **c)** tais diferenças representam diferentes potencialidades de contribuir com o sucesso do programa intercultural, sustentável, emancipador e autônomo da EEI. a fim de compreender se tais diferenças podem implicar em diferentes desempenhos profissionais nesta área. A partir disto, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as trajetórias sociais de dois grupos de professores, um indígena e um não-indígena, da EEI do estado do Paraná;
- Analisar as diferenças étnicas entre estes dois grupos de professores;
- Analisar as percepções destes sujeitos sobre a EEI;
- Compreender se as diferenças sociais –socioeconômicas, culturais, étnicas- se associam às diferenças de percepção social sobre a EEI entre estes sujeitos.

Quanto às determinações metodológicas gerais deste estudo, ele envolveu pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo. De acordo com Gil (2002, 2008), uma

das diferenças entre estas pesquisas repousa na coleta e no tratamento que pode ser dado aos dados. Nas pesquisas quantitativas, os dados podem ser organizados em gráficos, tabelas e ser submetidos a testes estatísticos, enquanto na qualitativa os dados são dispostos de modo discursivo ou em quadros, seguindo uma lógica de encadeamento a partir de exercícios recorrentes de reflexão e interpretação.

Gil (2008) salienta, ainda, que nas Ciências Sociais existem três níveis de metodologia: uma metodologia que proporciona as bases lógicas da investigação, isto é, o encadeamento das ideias e análises de acordo com o encadeamento de fatos e fenômenos observados; uma metodologia que indica os meios técnicos da investigação; e, uma metodologia que aponta o nível da pesquisa.

Quanto às bases lógicas da investigação deste estudo, esta é o método hipotético-dedutivo. Tal como na lógica abdução, este método consiste em formular, a partir de indícios oriundos dos contatos iniciais com o objeto de pesquisa, hipóteses explicativas de um determinado problema, as quais serão testadas para verificar sua correção ou incorreção (GIL, 2002, 2008).

Quanto à metodologia dos meios técnicos, a qual “têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais” (GIL, 2008, p.15) a metodologia empregada será a de método comparativo, o qual “procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (GIL, 2008, p.16).

Por fim, quanto ao nível da pesquisa, esta será de caráter descritivo, nível no qual se faz a “descrição das características de determinada população ou fenômeno e/ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28).

Em termos práticos, o estudo envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica teve como fontes artigos e livros científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esta pesquisa objetivou reunir fundamentos teóricos e metodológicos sobre a EEI no Brasil e no Paraná, sua história e o enfoque de análise adotado neste estudo.

A pesquisa documental teve como objetivo principal o levantamento das leis que regulamentam a EEI no Brasil e no Paraná, assim como a formação de professores indígenas e o histórico do movimento educacional indigenista.

A pesquisa de campo teve como público-alvo os professores indígenas e não-indígenas da rede pública de ensino básico do Estado do Paraná, contratados e concursados, com ou sem ensino superior.

Para atender ao objetivo do estudo de identificar e analisar o conteúdo das diferenças de percepção sobre EEI entre os dois grupos de professores, foram propostas questões com base em indicadores de posição social, trajetória de classe, estrutura escolar, relação entre PEEIB e desenvolvimento comunitário, função da EEI, capacitação e qualificação dos professores da EEI, condições de trabalho na escola indígena, identidade com a profissão e realização profissional.

A ideia inicial era realizar a pesquisa de campo, um levantamento com envio de questionários via e-mail ou plataformas digitais para alcançar um número expressivo de professores, indígenas e não-indígenas, desta modalidade de ensino. Também se pretendia aplicar questionários a estudantes da EEI do estado, a fim de obter uma avaliação perceptiva dos professores por aqueles que melhor os podem avaliar.

Porém, três fatores impediram a realização desta pretensão inicial: primeiro, a pandemia do Covid-19, que dificultou o acesso à Secretaria Estadual de Educação do Paraná para obter autorização para realizar a pesquisa e acessar estas escolas e estes profissionais; segundo, problemas de morosidade nos trâmites burocráticos da autorização, decorrentes das normas de protocolo sanitário para ; terceiro, limitações de tempo para a realização da pesquisa, uma vez que o curso de mestrado tem a duração máxima de 2 anos.

Ante estes entraves, não foi possível realizar uma pesquisa explanatória, para testar o questionário e obter impressões de campo, como se pretendia inicialmente. Também se concluiu ser impossível estabelecer metas realistas sobre o total de sujeitos a ser alcançados pelo estudo e, por isso, não foi estabelecido um cálculo de amostragem para definir uma quantidade mínima.

Deste modo, este estudo acabou sendo realizado de modo exploratório em uma escola da rede de educação pública do estado do Paraná, única que se mostrou aberta e viável de acesso neste período de pandemia. Nesta, aplicou-se o questionário para 9 professores da EEI, que corresponde ao seu total de docentes.

O total reduzido de entrevistados não permite tirar conclusões científicas consolidadas e generalizáveis para o conjunto de professores da rede de EEI do Paraná. Assim, é válido somente para o universo da escola pesquisada.

De um modo ou de outro, o modelo desenvolvido neste estudo pode ser aperfeiçoado, inspirar estudos mais amplos, aprofundados e ajudar a dar mais objetividade no conhecimento das diferenças entre professores indígenas e não-indígenas da EEI.

Em função do baixo número de entrevistados, para elevar o rigor da análise, os resultados são apresentados tanto em formato de estatística descritiva quanto de estatística analítica. A estatística descritiva é aquela que apresenta os resultados categorizados dos dados em forma de médias e percentuais, enquanto que a analítica é aquela que apresenta os resultados através de testes estatísticos.

No caso presente, o teste estatístico que foi realizado sobre os resultados é o U de Mann-Whitney, o mais indicado para validar conclusões de pequenas amostras. Este teste é usado para calcular as diferenças de parâmetros da população como média, mediana e desvio padrão. Ele trabalha com duas hipóteses, uma, denominada de hipótese nula ou H_0 , sustenta que não existem diferenças significativas sobre um mesmo assunto entre dois grupos pesquisados; outra, denominada hipótese alternativa ou H_1 , sustenta que existem diferenças sobre um mesmo assunto entre os dois grupos. Para que a hipótese nula seja aceita, é preciso que o resultado do teste fique acima de 0,05. Caso o resultado fique até o limite de 0,05, então é aceita a hipótese alternativa (FIELD, 2009).

Neste estudo, este teste é aplicado para determinar se as diferenças entre professores indígenas e não-indígenas indicadas na estatística descritiva são estatisticamente relevantes.

Importa observar que a estatística analítica não será utilizada para invalidar as evidências da estatística descritiva, mas para reforçar as conclusões que possam ser obtidas a partir desta. Isso porque a estatística descritiva trabalhou com pontuações e categorias de classificação destas pontuações claras, objetivas e de fácil entendimento para os informantes, que tiveram bastante clareza das notas e categorias que ofereceram. Por isso, seria incorreto invalidar estas notas e classificações por causa de um arranjo formal.

Afim de alcançar mais rigor, precisão e objetividade nos resultados e análises, parte das perguntas foram feitas através do uso da escala de graduação de Likert, por ser eficaz para converter questões subjetivas em objetivas, ou, extrair um conteúdo objetivo de questões subjetivas (GIL, 2008; FIELD, 2009).

A escala seguiu uma nota de 1 a 10, com o objetivo de apresentar ao informante uma graduação mais intuitiva, habitual, visto que é um dos métodos de avaliação escolar mais usual e disseminado, portanto, uma escala de fácil entendimento e que facilitasse sua avaliação das sentenças inquiridas.

Assim, de modo geral, para efeito de interpretação descritiva, considerou-se, na montagem dos questionários deste estudo, que uma nota de 1,0 a 4,0 pontos é baixa ou insuficiente; de 4,1 a 7,0, média ou regular; de 7,1 a 8,9, alta ou bom; e, de 9,0 a 10,0, muito alta ou excelente.

Para a realização dos testes estatísticos foi utilizado o programa estatístico SPSS, o qual foi criado tendo como um de seus objetivos o desenvolvimento de metodologias quantitativas e estatísticas para as Ciências Sociais. Quanto às questões subjetivas e qualitativas, estas trabalhadas através do programa Excel.

Para elevar o nível de neutralidade, os informantes não precisaram expor seus nomes nos questionários, o que os deixou mais à vontade, e isso evita ou reduz o risco da teatralização das respostas, que, com base em Goffman (1999, 2003), pode ser entendida como a tendência das pessoas em simular respostas para atender expectativas dos seus interlocutores.

Os estudos sobre percepções sociais se encaixam no contexto do debate sobre a interioridade e/ou a exterioridade da ação social, isto é, se os sujeitos agem impulsionados por sua vontade, desejos e, assim, por escolhas livres e autônomas, ou se eles agem coagidos pelas estruturas e instituições sociais e, assim, sua ação seria condicionada e heterônoma. Este é um dos grandes temas de debate na Sociologia desde os clássicos fundadores desta Ciência (BERGER, LUCKMANN, 1990; BOURDIEU, PASSERON, 1992; BOURDIEU, 1996).

Hodiernamente, estas questões foram enfrentadas na área sociológica, por autores como Peter Berger e Thomas Luckmann (1990), Pierre Bourdieu (1992, 1996), Erving Goffman (1999, 2003), Claude Dubar (2005).

De modo geral, estes autores concordam que a ação social é tanto interior quanto exterior, na medida em que os sujeitos agem orientados por um conjunto de subjetividades práticas interiorizadas a partir das suas práticas sociais objetivas, tais como informações, conhecimentos, valores, normas, identidades, tradições, representações e percepções sociais.

Contudo, o sujeito mantém um relativo estoque de autonomia devido à consciência -reduo da liberdade na medida em que não opera no universo da

necessidade mecânica-, e com tal estoque constrói combinações e estratégias a partir destes elementos com o fim de satisfazer necessidades, obter recursos materiais e imateriais úteis, isto é, que satisfazem necessidades humanas, e alcançar objetivos previamente definidos.

Berger e Luckmann (1990), denominam de socialização o processo pelo qual o sujeito interioriza as instituições sociais, a cultura, a linguagem e se torna um ser cultural. Este processo de socialização envolve o encaixamento dos sujeitos em grupos sociais, os quais garantem a este acesso aos recursos úteis dos quais necessita para sobreviver: alimentos, educação, ocupação, afeto, língua, cultura, proteção, entre outros.

Estes autores salientam que há dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A primeira ocorre no seio da família e desde o nascimento do sujeito. A segunda ocorre no interior dos demais grupos sociais com os quais o sujeito manterá contato ao longo da vida –escola, igreja, comunidade, amigos, trabalho etc. (BERGER, LUCKMANN, 1990; DUBAR, 2005).

Para se manter nestes grupos e acessar seus recursos úteis, o sujeito precisa aceitar, defender e promover suas regras, relações e seus valores. É a partir desta aceitação, defesa e promoção que o sujeito vai reproduzindo as relações e interiorizando as instituições sociais, que são as regras dos grupos sociais que compõem a sociedade, e estas vão, pouco a pouco, moldando os desejos, as vontades, o modo como os sujeitos interpretam as experiências sociais e como agem (BERGER, LUCKMANN, 1990; DUBAR, 2005).

Disso decorre, portanto, que os sujeitos tendem a reproduzir as instituições e estruturas sociais ao longo da sua vida, na medida em que tendem a reproduzir as relações, representações e ações que lhes dão conteúdo.

Dubar (2005) salienta que a socialização também está na base da construção das identidades dos sujeitos, pois estes tendem a construir autoimagens a partir das imagens sociais valorizadas e defendidas pelos seus grupos de pertencimento. Assim, os sujeitos tendem a ser ou achar que são aquilo que o seu meio social diz que é preferível ser.

Por fim, Bourdieu (1983, 1996, 2004, 2007) constrói o conceito de *habitus* para se reportar à síntese entre experiência interiorizada que se exterioriza na experiência do sujeito. Para este autor, o *habitus* é a cultura do estrato social ou da classe de

pertencimento que é interiorizada pelos agentes ao longo do processo de socialização e que se torna, assim, parte de seu corpo e sua mente.

Como parte do corpo, passa a moldar os próprios desejos e vontades humanas e, como parte da mente, passa a moldar sua racionalidade presente nas estratégias e ações sociais que constitui. Deste modo, é o *habitus* que molda e orienta as percepções da realidade dos agentes sociais, assim como suas tomadas de posições, aspirações e ações sociais. É neste sentido que ele define este termo como “um sistema de disposições adquiridas funcionando em nível prático como categorias de percepção e avaliação ou como princípios classificatórios, bem como os princípios organizadores da ação” (BOURDIEU, 1990, *apud*, NASH, 2000, p.70)

As ações sociais são compreendidas por Bourdieu como ações voltadas para a reprodução social do agente socializado, isto é, das condições e posições sociais dos sujeitos. Assim, o *habitus* funciona como uma programação social que implica em estratégias e ações voltadas para garantir o acesso ao estoque limitado de recursos existente no meio social do qual o sujeito faz parte.

O axioma teórico-metodológico básico da teoria sustenta que o processo reprodutivo segue um movimento triangular: *posições sociais* ocupadas se traduzem em *disposições apreendidas (habitus)* e, estas, em *tomadas de posições* ou *estratégias objetivas: ações sociais*. Em suas palavras: “de maneira mais geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*)” (BOURDIEU, 1996, p.21).

Os estudos destes clássicos e os que se multiplicaram nesta área permitem concordar que a ação social é, ao mesmo tempo, exterior e interior. Os sujeitos agem a partir do estoque de subjetividades práticas interiorizados a partir da sua experiência social, delimita estratégias sociais, isto é, organiza e planeja sua ação social com base nestas subjetividades e sua ação, portanto, está diretamente associada à organização prática na sua subjetividade das práticas objetivas vivenciadas.

Deste modo, as representações e percepções que os sujeitos constroem sobre suas experiências e sobre a vida social estão diretamente associadas às posições sociais que ocupam, assim como ao legado das experiências vivenciadas a partir dos diversos grupos sociais que os sujeitos integram.

Por isso, os estudos sobre percepções sociais também partem do dilema entre interioridade e exterioridade da ação social (JUSSIN, 1991; LIEBERMAN, PFEIFER,

2005; GRÈZES, 2014). De acordo com Jussin (1991) há duas correntes que discutem a percepção social na psicologia social: a versão forte e a versão fraca.

De acordo com este autor, a versão forte assume que a percepção social recria a realidade social mais do que reflete a realidade social, enquanto a versão fraca reconhece que erros, preconceitos, crenças e interpretações equivocadas dos eventos sociais também podem criar a realidade (JUSSIN, 1991). Grèzes (2014) salienta a importância das percepções sociais para entender as emoções e as intenções por trás das ações das pessoas, enquanto Lieberman e Pfeifer (2005) acentuam a relação entre as auto-percepções dos sujeitos e suas percepções sociais.

Deste modo, as percepções sociais estão conectadas à realidade, seja como interpretações equivocadas e imprecisas que emergem das leituras dos sujeitos sobre a experiência social, seja como recriação da realidade social, seja como a expressão de intenções e emoções que se incorporam à realidade social através das ações.

Estes postulados teóricos sobre percepções e representações sociais, portanto, serão utilizados, neste estudo, primeiramente, para compreender o enraizamento social das percepções sociais dos professores indígenas e não-indígenas que atuam na EEI do Paraná. Mas, na medida em que se parte do princípio de que as percepções sociais têm o potencial de orientar e se converter em práticas sociais, estes postulados orientarão a compreensão do potencial destes professores para contribuir com o sucesso do programa cidadão da EEI do estado.

Como salientado inicialmente, este é um estudo de trajetória social, considerada no conjunto como uma trajetória socioeconômica, cultural e étnica. A trajetória social é um importante componente da teoria da reprodução social desenvolvida por Pierre Bourdieu. Este termo se reporta às posições sociais, definidas pelo estoque de capital apropriado, ocupadas pelos sujeitos dentro da estrutura social ao longo de sua vida (BOURDIEU, 1983, 1996, 2004, 2007).

De acordo com este autor (BOURDIEU, 1983, 1996, 2004, 2007), os sujeitos sociais tendem a reproduzir, ao longo da vida, o estoque de capital cultural, econômico, social e simbólico herdado da família e da estrutura de classe à qual pertence. Esta tendência é alimentada tanto pelas estruturas sociais objetivas, que limitam as escolhas e oportunidades dos sujeitos sociais, quanto pelas subjetividades socialmente estruturadas, ou, aquilo que Bourdieu (1983, 1996, 2004, 2007) denomina de *habitus*, que o autor define como disposições interiorizadas.

O termo disposições é usado por este autor em alternativa ao conceito liberal de desejo. Os desejos, assim como o *habitus*, são fundamentos ontológicos da ação humana, só que, enquanto o desejo é concebido na literatura liberal como algo natural, Bourdieu toma os *habitus* como socialmente construídos. Deste modo, enquanto o conceito de desejos reduz o homem a uma dimensão econômica ou, mesmo, sexual utilitária –um ser movido por desejos destas ordens- o conceito de *habitus* amplia o leque de motivações da ação humana, incorporando conhecimentos, valores, informações, normas morais e afetos apreendidos ao campo de condicionantes da ação (BOURDIEU, 1983, 1996, 2004, 2007; DUBAR, 2005).

A ação humana é entendida por Bourdieu como uma ação tipicamente social, uma vez que o ser humano é um ser social e suas ações são sempre voltadas para a reprodução social (BOURDIEU, 1983, 1996). Estas ações resultam de uma estratégia social, a qual envolve um planejamento voltado para acessar os recursos dos quais os sujeitos necessitam para se reproduzir, e que considera as informações, disposições, conhecimentos interiorizados e os recursos sociais e materiais objetivos dos sujeitos (BOURDIEU, 1983, 1996).

Deste modo, o esquema analítico de Bourdieu sobre o processo de reprodução social unifica o estrato social no qual o sujeito está posicionado e seus grupos sociais de pertencimento como uma estrutura de práticas objetivas que se retraduz numa subjetividade prática interiorizada que, por sua vez, produz ações e práticas sociais reprodutivas.

Deste modo, esse conjunto objetivo e subjetivo de condicionantes conduz o sujeito, comumente, a ações e relações que apenas o mantém no mesmo estrato social ao longo da vida, uma vez que apenas preservam o estoque de capital herdado da família. No dizer de Bourdieu (1983, p.82):

às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As **práticas** e as **propriedades** constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências¹ sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto [...].

¹ Vale lembrar que o esquema de disposições corresponde àquilo que Ferejohn e Pasquino (2001) designam por desejos e preferências.

De modo sintético, portanto, este esquema pode ser assim resumido: as estruturas sociais e práticas objetivas exteriores são interiorizadas pelos sujeitos, convertidas em subjetividades práticas –*habitus*–, em estratégias sociais e exteriorizadas através das práticas e ações sociais dos sujeitos (BOURDIEU, 1992, 1996).

Neste estudo, esta teoria vai orientar as análises sobre as diferenças de percepção entre os dois grupos de professores, indígenas e não-indígenas, que serão analisados. Entende-se que as diferenças sociais e étnicas destes sujeitos se manifestem em diferenças de percepções sobre a EEI.

Uma das questões que ocupam o centro dos debates sobre a educação escolar indígena (EEI) no Brasil contemporâneo é a formação de professores para atuar neste campo da educação. A centralidade desta questão se relaciona ao próprio sucesso ou insucesso do ensino escolar indígena intercultural, bilíngue ou multilíngue e diferenciado. Este modelo foi reivindicado pelo movimento social indigenista brasileiro a partir da década de 1970 em alternativa ao modelo integracionista, assimilacionista e homogeneizador que, como será analisado ao longo deste estudo, prevaleceu desde o período colonial.

No interior deste debate sobre a formação de professores para atuar na EEI há uma variedade de outras questões que se colocam, tais como currículo escolar, conteúdo das disciplinas, especificidades de cada comunidade indígena, objetivos a serem alcançados por esta educação, relação desta educação com as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais locais, com a sustentabilidade socioambiental e a própria origem étnica do professor da escola indígena.

A relevância da origem étnica do professor da EEI só pode ser compreendida no contexto histórico dos contatos entre as populações indígenas e não-indígenas do Brasil. Neste contexto, por muito tempo, esta modalidade de educação escolar serviu aos propósitos econômicos, político e culturais dos sujeitos não-indígenas, o que se refletiu na descaracterização do modo de ser, da cultura, da língua, das identidades, da organização socioeconômica e política das populações indígenas do Brasil.

Como agente desta modalidade de educação escolar, o professor não-indígena está associado ao modelo integracionista, assimilacionista e homogeneizador, portanto, como agente da descaracterização do modo de ser destas populações, o que decorreria não somente da sua origem étnica, mas, também, da sua filiação ideológica a este modelo.

Foi esta percepção sobre o professor não-indígena da EEI que motivou os movimentos indigenistas do Brasil a defender a adoção do professor indígena para a prática do ensino nesta modalidade de educação escolar.

Como membro nato da comunidade, fluente na própria língua e cultura, na história, tradição e nos costumes de sua etnia seria mais fácil para este agente viabilizar o resgate, fortalecimento e divulgação das identidades, da cultura, da história e do modo de ser indígena que o modelo de EEI intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciado se propõe.

É neste contexto de debates e estudos sobre a EEI e a formação de professores para atuar nesta modalidade de educação que este estudo se insere. Ele se propõe a contribuir neste debate a partir do estudo das trajetórias sociais e das percepções sociais sobre EEI de professores indígenas e não-indígenas que atuam nesta modalidade educacional numa escola indígena do estado do Paraná.

Para isso, estrutura-se em sete seções: a introdução, um capítulo metodológico, um capítulo teórico, um capítulo sobre história da EEI, um capítulo sobre a história da formação de professores para a EEI, um capítulo no qual se analisam os dados da pesquisa de campo e um capítulo de considerações finais.

Na introdução do estudo, é realizada uma breve contextualização e sua justificativa, seu problema norteador e objetivos geral e específicos.

No capítulo metodológico, é discutido o tipo de pesquisa realizada para o desenvolvimento do estudo, as ferramentas de tratamento de dados, as principais categorias de análise e o conceito de percepção social, central na análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa de campo.

No capítulo teórico, no primeiro momento, são discutidos os paradigmas norteadores da EEI desde o período colonial até a atualidade: o paradigma da modernidade e o paradigma cidadão. Em seguida, discute-se os conceitos de ideologia e utopia, com os quais se procede à classificação destes paradigmas enquanto ideologia ou enquanto utopia social. Por fim, procede-se à análise, caracterização e classificação do conteúdo dos paradigmas da EEI brasileira enquanto ideologias ou utopias.

No capítulo sobre a história da EEI brasileira, o foco é o conteúdo desta educação ao longo de sua trajetória desde o período colonial até a atualidade. Esta trajetória abrange o contexto brasileiro, de modo geral, e o contexto paranaense, de modo específico. O objetivo é evidenciar que o contexto estadual da EEI está

conectado ao contexto nacional ao longo do tempo e, assim, obedece aos mesmos parâmetros e assume as mesmas características institucionais.

O capítulo sobre a trajetória da formação de professores também aborda este processo na esfera federal e estadual. Além dos princípios norteadores desta formação, o capítulo também analisa os marcos normativos, legais, que regulam a formação de professores tanto no Brasil quanto no Paraná. Enfatiza-se as políticas de formação de professores da EEI no contexto atual que demanda uma formação diferenciada para uma EEI também diferenciada, privilegiando-se o professor nativo.

Os capítulos sobre a formação de professores para a EEI fornecem subsídios para caracterizar e parametrizar aquilo que se concebe como uma EEI diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, que fornecerá subsídios para a análise dos resultados da pesquisa de campo.

O capítulo que analisa os resultados da pesquisa de campo explora as diferenças e semelhanças de trajetória social, socioeconômica e de percepção social entre professores indígenas e não-indígenas. Avalia-se se estas diferenças são significativas em relação aos parâmetros do modelo de EEI diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue.

Por fim, nas considerações finais são feitas as análises e conclusões gerais que os levantamentos teórico, histórico e empírico deste estudo sustentam e permitem a respeito das características de trajetória, socioeconômicas e de percepção dos professores indígenas e não-indígenas que serviram como fonte de dados para este estudo.

2. O CONTEXTO TEÓRICO DESTE ESTUDO: REPRODUÇÃO SOCIAL, PARADIGMAS DA EEI E PERCEPÇÕES SOCIAIS

No início dos anos de 1980, o indigenista Bartolomeu Meliá lamentava, de forma saudosista como ele mesmo reconhece, a descaracterização cultural e identitária da maior parte das populações indígenas brasileiras. Esta descaracterização se devia ao abandono da língua nativa, à penetração da língua portuguesa nas aldeias, ao esquecimento de técnicas e conhecimentos tradicionais, entre outros. Para o autor:

Tem-se a impressão que muitos desses povos indígenas renunciaram inclusive a preservar o padrão de sua própria identidade; outros, tendo errado a trama em sucessivas etapas, oferecem no fim um desenho aberrante e sem graça de si mesmos (MELIÁ, 1981, p.9).

Esta desfiguração da cultura, da identidade e do modo de vida indígena a partir do contato e pela ação do não-indígena constitui a substância do que se denomina de etnocídio (PALMQUIST, 2018; MALTA, 2018; CLASTRES, 2004). Para os especialistas, o etnocídio precede o genocídio e ambos resultam de uma negação do outro, mas, enquanto este último se dirige ao corpo do outro, sua natureza física, o primeiro se dirige ao espírito, sua cultura (PALMQUIST, 2018; MALTA, 2018; CLASTRES, 2004).

Como parte do processo de contato, a EEI ocupou papel central na promoção do etnocídio indígena ao longo do século XX, pois, na maior parte deste, foi orientada pela perspectiva da integração e assimilação do índio à sociedade nacional, de onde resultaram as práticas educacionais de inferiorização, desvalorização da cultura destes povos e disseminação da cultura do não-indígena entre eles (D'ANGELIS, 2012; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010; LUCIANO, 2006; GRAZZI, SILVA, 1981; MELIÁ, 1981, 1979).

Este etnocídio não resultou em uma integração virtuosa do indígena à sociedade nacional. Como atestam Souza (2019), Suess (1980), Palmquist (2018), em grande medida, este foi o corolário de ações públicas e privadas hobbesianas, no sentido trabalhado pelo filósofo Thomas Hobbes em *O Leviatã*, isto é, ações repressivas, promotoras de violências simbólicas, sociais e físicas.

Violências físicas como agressões, assassinatos ou mortes por doenças de não-índios; violência social, como negação de direitos, expulsão de suas terras,

instalação em ocupações precárias, desemprego, subemprego, pobreza e analfabetismo; e violência simbólica, como preconceito, racismo, rebaixamento cultural e humano contra estas populações são fatos fartamente documentados na literatura científica e jornalística (SOUZA, 2019; MALTA, 2018; PALMIQUIST, 2018; LUCIANO, 2006; SUESS, 1980).

Apenas para citar exemplos mais contemporâneos, na virada dos anos de 1970 para 1980 Suess (1980) denunciava práticas de violência contra os indígenas após levantamento sobre a condição do índio brasileiro e a política indigenista da FUNAI realizado pelo jornal *O Estado de São Paulo*. Nas palavras deste autor:

O índio é uma coisa e a política posta em prática pela FUNAI o prova'. 'As palavras 'progresso' e 'desenvolvimento' servem de escudo para a destruição do ambiente natural brasileiro e para o extermínio dos indígenas': é a conclusão a que chega a equipe de *O Estado de São Paulo* que fez uma alentada pesquisa sobre 'o indígena no Brasil' (SUESS, 1980, p.43).

Baseada em diversos artigos científicos e fontes documentais, Palmquist (2018) sustenta que o período Pós-1968, isto é, após o endurecimento do regime militar no Brasil, foi:

“atroz” para muitos povos indígenas amazônidas. A política de atração e contato com povos isolados, sem as precauções sanitárias necessárias, levaram ao decréscimo populacional em vários povos. Os Panará, na divisa entre Mato Grosso e Pará, perderam dois terços da população na construção da BR-163. “*Mortandades, remoções forçadas, transferências para junto de inimigos tradicionais, foram moeda corrente nessa época*” (PALMQUIST, 2018, p.117).

A autora acima também sustenta que o genocídio indígena é antecedido pelo etnocídio, o qual fomenta e dissemina qualificações negativas e desumanizadoras sobre estas populações que, por sua vez, de um lado, alimentam a desvalorização dos indígenas por não-indígenas e, de outro, imprimem sentimentos de baixa autoestima e desprezo dos próprios indígenas por suas identidades, línguas, tradições e culturas, uma vez que, como nota Luciano (2006, p.123):

A língua indígena é um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias. (LUCIANO, 2006, p.123):

Este etnocídio, salienta ainda Palmquist (2018), não é uma intenção declarada pelo Estado através de discursos, normas governamentais e do conteúdo das políticas e ações destinadas aos índios. O mesmo se aplica aos agentes privados. Contudo, mesmo não-declarado, o etnocídio é uma consequência direta do contato do não-branco com estes povos, dada a filosofia política e social de desprezo e desvalorização pelo modo de vida tradicional e os interesses sociais -políticos e econômicos- práticos que orientam tais ações.

Foi esta associação entre a PEEIB adotada entre 1910 e 1980 e o etnocídio indígena que levou Meliá (1979) e outros especialistas que o sucederam a denominar de *educação para o índio* o ensino escolar indígena ofertado a estes povos neste período. Alternativa a este modelo educacional seria a *educação indígena*, que passou a ser defendida por estas populações, por militantes sociais, missionários e indigenistas a partir da década de 1980 (D'ANGELIS, 2012; KAHN, 1994; MELIÁ, 1981; SILVA, 1981; GRAZZI, SILVA, 1981).

Grazzi e Silva (1981, p.16) sustentam que a educação para o índio “sempre orientada por uma postura básica: a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver”. Esta educação, praticada, naquele momento, por missionários e pelo Estado brasileiro, “historicamente tem servido para a sujeição e destruição das populações indígenas” (GRAZZI, SILVA, 1981, p.17). Assim, diferentemente:

A educação indígena é um meio de controle social interno do grupo. E foi entendido como processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução.

De modo sintético, pode-se afirmar que a diferença entre estes dois modelos educacionais se assenta na forma como se relacionam com o *ethos* das comunidades indígenas: enquanto a educação para o índio se assenta sobre um conjunto de práticas que desestabilizam, fragilizam e, mesmo, destroem o *ethos* das comunidades indígenas, a educação indígena promove o efeito inverso, com a conservação e fortalecimento deste *ethos*.

Meliá (1981), no mesmo artigo em que atesta de modo saudosista o etnocídio indígena, conclui que “a educação indígena, como tal, se apresenta inviável; a educação para o índio, um fracasso” (MELIÁ, 1981, p.90).

Este fracasso da educação para o índio se deveu tanto ao fato de não ter promovido desenvolvimento social e humano a estas populações como ao fato de ser um dos fatores do que Palmquist (2018) chama de “desindianização”, com a descaracterização da cultura, das identidades, do modo de vida, do *ethos* destes povos.

A associação da educação para o índio com o etnocídio reside, portanto, no fato de que esta era destinada a desestabilizar, sujeitar, destruir, competir, substituir ou coexistir com os processos tradicionais, o modo de vida, a língua, a cultura destas populações: desindianizá-las em favor do *ethos* da sociedade nacional, capitalista, moderna.

A contestação desta política educacional tem início já na década de 1960, embalada por denúncias jornalísticas e judiciárias de diversos crimes e abusos contra a população indígena, assim como pela pressão de governos estrangeiros e da sociedade civil, notadamente a Igreja Católica.

Mas, foi a partir dos anos de 1970 e 1980, com o fortalecimento do movimento indígena, a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o apoio do movimento ambientalista, o fortalecimento do movimento de trabalhadores no final da década de 1970 e a abertura política que esta política começou a ser paulatinamente abandonada e substituída por outra com base em outro paradigma.

2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POR MEIO DE DOIS PARADIGMAS: MODERNIDADE E CIDADÃO

Na ciência, o conceito de paradigma pode ser compreendido como uma modelo, assentado em um corpo integrado de teorias, conceitos, hipóteses, princípios, métodos e leis, que orientam a pesquisa, a proposição de problemas e soluções dentro de um determinado campo de investigação da realidade (LEMOS, *ET AL*, 2019; KUHN, 1998).

Kuhn (1998), deixa claro este caráter de modelo do paradigma em diversas passagens de seu clássico livro *Estrutura das revoluções científicas*. Logo no início desta obra, define paradigma como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções **modelares** para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p.13, **grifo**

nosso). Em seguida, sustenta que “No seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceitos” (KUHN, 1998, p.43). Por fim, salienta que: “Na medida em que o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo, as regras e pressupostos não precisam ser explicados” (KUHN, 1998, p.119).

Por similaridade, este conceito é aqui adotado para se reportar às matrizes da PEEIB assentadas em um corpo integrado de princípios, valores, ideias, conhecimentos e representações da realidade que orientam as decisões e ações práticas dos sujeitos sociais, sejam individuais sejam coletivos.

Deste modo, a educação para o índio integra a matriz que neste estudo será denominada de **paradigma da modernidade**, enquanto a educação indígena integra a matriz que será denominada de **paradigma cidadão**, expressão cunhada a partir da classificação de Luciano (2006) sobre as percepções que orientam a fase atual da PEEIB. De acordo com este autor:

Aqui os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo (LUCIANO, 2006, p.36).

O **paradigma cidadão** evidencia a influência de diversas teorias científicas na orientação dos discursos, agendas de lutas e estratégias políticas do movimento indígena a partir dos anos de 1980. Na esfera do desenvolvimento socioeconômico e ambiental, territorial e cultural, destacam-se as teorias do desenvolvimento sustentável e do etnodesenvolvimento; na esfera política, da teoria democrática, da cidadania e dos direitos humanos (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA, FREIRE, 2006; GONÇALVES, 2010; BRASIL, 2012).

Além de orientar este movimento, tais teorias também foram cruciais para obter apoio político de outras forças políticas como movimento ambientalista, movimento de trabalhadores sem-terra, movimento estudantil, organizações não governamentais (ONGs) nacionais e internacionais, além de governos e órgãos supranacionais (COSTA, SOUZA, 2019; LUCIANO, 2011, 2006; GONÇALVEZ, 2010).

É da influência destas teorias e como crítica ao passado de associação da PEEIB com o etnocídio indígena, que emerge o projeto de uma educação indígena, diferenciada, intercultural, bilíngue e, mesmo, multilíngue, como preconizado na

Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena.

Por isso, de agora em diante, este programa educacional será denominado, aqui, de **EEI cidadã**, cujo conteúdo é este enunciado pelas análises acima: uma educação indígena, diferenciada, intercultural, multilíngue, sustentável e democrática.

É, também, deste contexto histórico teórico e discursivo que emerge a reivindicação de uma educação escolar indígena ministrada por professores indígenas, concebida como uma estratégia para o sucesso deste novo programa educacional. Como salienta Henriques, et al (2007, p.102):

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios. (HENRIQUES et al 2007, p.102)

Este consenso de que fala Henriques (2007) está diretamente associado às lições derivadas da fracassada educação para o índio, a qual, para alcançar seus objetivos de assimilação e integração do indígena à cultura nacional, adotava como uma de suas estratégias o ensino escolar por professores não-índios, a maioria dos quais não possuía os conhecimentos necessários para ministrar um ensino intercultural e carregava consigo as marcas culturais, linguísticas, históricas e identitárias da sua formação social (HENRIQUES, 2007; GONÇALVES, 2010; LUCIANO, 2013). Como salienta o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998 (RCNEI/1998):

os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. Esta situação se deve, basicamente, ao fato de que, no Brasil é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação fora do círculo dos pesquisadores e especialistas é ainda bastante deficitária, o que dificulta a plena compreensão do que seja a educação escolar indígena tal como se quer definir (BRASIL, 1998, p.40-41).

Como se vê, o próprio Estado Brasileiro reconhece que o professor não-indígena é um risco ao programa cidadão da EEI. Será que esta realidade mudou de

1998 para a atualidade? Os professores não-índios estão melhor qualificados e mais conscientes do que é a proposta de educação indígena, diferenciada e intercultural?

2.2. IDEOLOGIA E UTOPIA NOS PARADIGMAS ORIENTADORES DA POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA

Como salientado, os paradigmas teórico-filosófico da modernidade e o cidadão orientaram a formulação da PIB e da PEEIB desde a sua criação. O primeiro se estende da criação da política indigenista oficial em 1910 à década de 1980, enquanto o segundo se estende de 1988 à atualidade.

Esta divisão está baseada no protagonismo do conteúdo que prevaleceu nos discursos políticos e científicos que orientaram estas políticas nos períodos assinalados. O fato de este conteúdo não ter ficado restrito ao campo discursivo, mas assumir forma prática através de programas, projetos e ações destinados às comunidades indígenas evidencia a importância do tema para a compreensão da história passada e presente desta política.

Num âmbito analítico operacional, no sentido de como estes discursos e teorias foram aplicados à prática social, dos interesses sociais práticos a que estão associados e da função que exerceram no contexto da PIB e PEEIB, pode-se entender o paradigma da modernidade como uma ideologia da razão e o paradigma cidadão como uma utopia da razão, isto é, ambos são produtos da razão moderna, mas operam de modo distinto porque emergem de interesses diferentes.

Neste contexto, para proceder à análise de cada paradigma é importante, antes, elucidar o modo como os conceitos de ideologia e utopia são empregados neste estudo, a fim de evidenciar como se associam a cada paradigma.

2.2.1. A ideologia enquanto discurso do poder, da dominação e da opressão

O termo ideologia foi cunhado, originalmente, pelo enciclopedista Destutt de Tracy em seu livro Fundamentos da Ideologia, publicado entre 1801 e 1815 em quatro volumes (LOWY, 2003; EAGLETON, 1997). Tracy tem como objetivo instaurar uma ciência de estudo das ideias, isto é, o estado de consciência que as pessoas

desenvolvem a partir das percepções que possuem de si e do seu ambiente. Neste sentido, interessava-lhe compreender os fenômenos que incidem na formação das ideias e como elas incidem sobre as sociedades (LOWY, 2003; EAGLETON, 1997).

O sentido original do termo começou a ser alterado em um famoso discurso de Napoleão Bonaparte, ao Conselho de Estado em 1812, que classifica os opositores ao seu governo de metafísicos, pois argumentava que suas ideias estavam fundamentadas em ilusões desconectadas da realidade histórica (LOWY, 2003; EAGLETON, 1997).

Marx e Engels (2001) consolidam o sentido hegemônico que este termo tomaria no século XIX a partir do livro *Ideologia Alemã*, de 1946, no qual tomam a ideologia como falsa consciência que os homens fazem de si por ser uma consciência invertida da realidade histórica.

Tomando como referência principal a filosofia hegeliana idealista de seu tempo, os autores sustentam que esta inversão se deve à própria forma de analisar a história construída por filósofos e intelectuais ao longo do tempo. Estes tomaram as ideias e representações que os homens fizeram de si ou que eles mesmos fizeram sobre os homens como o dado concreto, a substância da história, o ser vivo, real do homem. Deste modo, pela perspectiva idealista, a história é analisada como determinação das ideias, suas transformações, seu vigor e sua morte.

A filosofia da história de Hegel é a última expressão consequente, levada à sua "mais pura expressão", de toda essa maneira que os alemães têm de escrever a história e na qual não se fala de interesses reais, nem mesmo de interesses políticos, mas de ideias puras (MARX, ENGELS, 2001, p. 38).

Marx e Engels salientam que esta forma de analisar a história está invertida, uma vez que as ideias, representações que os homens fazem de si e, portanto, a sua consciência está vinculada direta e umbilicalmente à atividade material e aos intercâmbios materiais estabelecidos entre si. Estas representações, portanto, são a linguagem da vida prática em seu contexto de relações materiais com a natureza e com os demais seres humanos.

Assim, na perspectiva marxista, ao tomar o derivado como substância e analisar a história como produto da determinação das ideias, a ideologia falsifica, inverte e oculta os verdadeiros interesses que movimentam a história, que são os

interesses materiais, inerentes à produção e reprodução material dos seres humanos na sua relação entre si e com a natureza.

São estes interesses, portanto, as verdadeiras substâncias da história e, assim, são eles que a explicam e possibilitam sua compreensão. A passagem a seguir é ilustrativa do método de análise da História que Marx desenvolve a partir da revisão dos fundamentos da filosofia idealista da história:

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui e da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, e a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX, ENGELS, 2001, p.19).

A empreitada iniciada por Tracy, portanto, de construir uma ciência voltada ao estudo das ideias ganhou, com Marx e Engels, método e teoria. O sentido político napoleônico dado ao termo de ilusão metafísica ganhou com os dois autores sofisticação filosófica e científica. Mas, estes foram além: com eles, a ideologia deixa de ser uma ilusão metafísica cultuada por uma oposição política de oportunidade e passa a ser o conjunto das ilusões construídas e cultivadas pela própria classe dominante através de seus intelectuais, a fim de ocultar os interesses que comandam suas ações, universalizar seus interesses particulares como se fossem os interesses de todas as classes sociais e, assim, justificar e legitimar sua dominação.

Foi este sentido de ideologia como falsificação, inversão, ocultação e ilusão histórica produzida e alimentada para justificar e legitimar o domínio das classes dominantes que permeou os debates sobre o termo tanto no campo marxista que se formou ao longo do século XX quanto no campo não-marxista da Filosofia, da História e das Ciências Sociais.

No campo marxista, o valor analítico deste termo permaneceu vivo e atual através das obras autores como Adorno e Horkheimer (2014), Althusser (1983), Mézaros (1996), Eagleton (1997), Lowy (2003). Reservadas as diferenças e contribuições que seus estudos ofereceram para a compreensão da ideologia no

processo de socialização, interiorização, encaixamento, adesão, aceitação e reprodução, por parte dos sujeitos sociais, do poder, da dominação de classes e, assim, da ordem social, estes autores mantiveram intacta a compreensão da ideologia como um instrumento de poder simbólico, subjetivo e, como tal, uma forma de violência simbólica voltada à imposição e legitimação da exploração e dominação das classes dominantes.

Para estes autores, a ideologia se manifesta em todas as sociedades de classe, uma vez que, nestas, há sempre uma classe dominante e outra dominada e a ideologia emerge exatamente das posições e interesses diferentes e desiguais de classes.

Fora do campo marxista, entre os estudos e análises mais importantes sobre ideologia se estão os de autores como Karl Mannheim (1976), Paul Ricoeur (2017) e Clifford Geertz (2008).

Mannheim (1976) tenta ampliar a aplicação do conceito de ideologia ao questionar sua redução ao campo exclusivo da classe dominante e da dominação de classes. Para este autor, a ideologia é um sistema de ideias voltado à preservação da ordem social e, assim, corresponde ao conjunto das concepções de mundo, representações sociais, valores e teorias que se orientam para este fim.

Geertz (2008) avalia que o conceito de ideologia se tornou um apanhado de análises políticas, éticas, socialmente tendenciosas, “irracionalmente empíricos” e representação de certos interesses sociais dominantes (GEERTZ, 2008, p.107). Na busca de retomar, de acordo com o próprio autor, a eficácia científica deste conceito, ele tenta fugir daquilo que chama de Paradoxo de Mannheim: onde cessa a ideologia e começa a ciência nas Ciências Sociais?

Para o autor, a superação deste paradoxo exige a formulação teórica do conceito de ideologia como uma categoria neutra, não-valorativa, não-avaliativa e não-discriminativa do meio social. O caminho percorrido pelo autor nesta direção inicia com a concepção de ideologia “como uma entidade em si mesma — como um sistema ordenado de símbolos culturais” (GEERTZ, 2008, p.108).

Como um sistema semiótico, de símbolos, sentidos, significados, a ideologia é compreendida por Geertz (2008) como uma fonte extrínseca de informações que padronizam as relações, o comportamento, a vida humana; fornecem os mecanismos simbólicos para a compreensão, percepção, representação e julgamento da realidade;

assim como um programa, com gabarito e diagrama que organiza os processos psicológicos e sociais experienciados pelos sujeitos.

Deste modo, assim como os sistemas intrínsecos regulam internamente os organismos biológicos, os sistemas ideológicos como sistemas extrínsecos regulam os processos sociais e psicológicos dos sujeitos. Com isso, Geertz (2008) acredita depurar o conceito das impurezas dos interesses particulares e o tornar cientificamente eficiente.

Ainda neste tema, merece destaque o trabalho de Paul Ricoeur (2017) que, em seu livro *A ideologia e a utopia*, faz um resgate deste tema nos pensamentos de diversos autores, desde Marx, culminando com o próprio Geertz para, daí, oferecer sua contribuição ao termo.

Ricoeur (2017) encontra na obra *Identidade: juventude e crise*, de Erik Erikson, a chave para uma nova compreensão do conceito de ideologia. Para o autor, a ideologia não é produto de uma classe ou de uma sociedade, mas de grupos sociais e, como tal, não se pode falar em ideologia, mas em ideologias.

O autor utiliza o conceito de imaginário social para classificar a ideologia como uma das manifestações deste imaginário. Este conceito evoca uma questão de base que deriva da filosofia platônica do conhecimento e da verdade: as imagens podem ser fontes de verdade e conhecimento uma vez que se apresentam de forma diversa e transitória aos sentidos?

Contudo, Ricoeur assegura que a verdade e o conhecimento repousam exatamente na diversidade, ou, para ser mais exato, resultam da unidade da diversidade. Para ele, nas sociedades anteriores ao iluminismo ou pré-capitalistas não existiam ideologias porque a fragmentação social era pouco existente e, do mesmo modo, a fragmentação cultural.

Assim, o autor indica que as ideologias resultaram da fragmentação social e cultural própria das sociedades iluministas, capitalistas, modernas. Por isso, elas nascem “da situação abertamente conflitiva, própria à modernidade” (RICOEUR, 2017, p.3036). Constituem sistemas grupais que, assim como o religioso, criam pretensões de saber, legitimidade e autenticidade de autoridade.

Salienta que as ideologias operam em três níveis: a distorção, a legitimação e a identificação. A distorção, na medida em que, por serem grupais, distorcem a leitura da realidade própria de outros grupos e, assim, lançam suspeitas sobre as ideologias alheias. A legitimação, porque estão coladas à ordem social e, assim, permeadas pelo

poder e pela dominação, fenômenos que buscam legitimar. Identificação, porque constituem o repositório simbólico que sedimenta e preserva as identidades dos grupos sociais, assim como proporciona a integração dos seus membros.

Porém, além da integração dos sujeitos no interior dos grupos, as ideologias também garantem a integração entre os grupos que compõem a sociedade. Daí porque o conhecimento e a verdade das sociedades capitalistas estão assentados no modo como os grupos e as ideologias, ao mesmo tempo, chocam-se, conflituam-se, integram-se e se harmonizam.

O fator de base para entender esta dialética do conflito e da harmonização repousa na ordem social e no sistema de autoridades que a envolve. Por mais conflitivas que possam ser as ideologias entre si, por serem grupais, elas possuem vínculos com a ordem social, a ela estão ligadas e a ela buscam também preservar. Deste modo, as ideologias, em si, possuem um caráter conservador, não somente de conservação das identidades, mas da ordem social sobre a qual repousam as identidades grupais (RICOEUR, 2017).

É esta característica das ideologias que, na perspectiva de Paul Ricoeur, abre espaço para a emergência de outras formas de imaginário social, como as utopias. Diferentemente de Geertz (2008), Ricoeur não nutre a expectativa de imprimir aos conceitos de ideologia e utopia uma eficiência científica, mas ajuda a explicar como estes dois fenômenos operam estruturalmente no imaginário e na vida social.

2.2.2. Utopia enquanto contestação do poder, da ordem e das identidades

O sentido do conceito de utopia esteve associado por muito tempo ao de ingenuidade, ilusão, fantasia, fuga e, assim, de uma forma inútil de pensamento, uma vez que não teria possibilidade de se realizar. Marx e Engels ajudaram a disseminar esta ideia ao distinguir entre o projeto socialista por eles apresentado e o projeto socialista apresentado anteriormente por pensadores como Robert Owen, Saint-Simon e Charles Fourier, no qual uma das características destes últimos é exatamente a ingenuidade e incapacidade de realização de seus projetos.

No século XX, este conceito voltaria a ter seu valor reconhecido em função dos trabalhos, principalmente, de Mannheim (1976) e Ricoeur (2017). Em Mannheim (1976), por exemplo, o termo é despojado de seu sentido negativo dado pelo

marxismo e passa a ser compreendido como conjunto articulado de ideias, concepções de mundo, representações sociais, valores e teorias que aspira a uma nova ordem social.

Esta aspiração por uma nova ordem social está presente, também, na perspectiva de Ricoeur (2017) sobre as utopias. Mesmo afirmando que o conceito de utopia pertence ao campo da retórica, este autor afirma que ele continua a desempenhar um papel importante na compreensão das ações e relações sociais, “porque nem tudo é científico” (RICOEUR, 2017, p.361).

Por isso, este autor concebe a utopia como um fator de crise para as identidades, uma vez ela tanto contesta e propõe uma nova ordem social como, e para alcançar este propósito que lhe é inerente, contesta e propõe novas identidades. Nas palavras do próprio autor: “o que caracteriza a utopia não é a sua incapacidade de ser atualizada, mas a sua reivindicação de ruptura. A atitude da utopia é abrir uma brecha na espessura do real” (RICOEUR, 2017, p.360).

Ricoeur (2017) sustenta a hipótese de que tanto a ideologia quanto a utopia convergem para um problema fundamental, que é a “opacidade do poder” (RICOEUR, 2017, p. 360). Esta opacidade se refere ao caráter pragmático, insensível, cinza, frio, racional, destituído de fantasias, ilusões e encantos do poder. Mas, enquanto as ideologias tentam preencher esta opacidade com as identidades, as utopias recorrem às paixões e ao amor; enquanto as ideologias repetem o que existe na forma de um quadro enfeitado, as utopias reescrevem, reenfeitam e recolorem este quadro.

Por isso, para o autor: “todas as ideologias repetem aquilo que existe ao justificá-lo e, assim, fornece um quadro -um quadro deformado- daquilo que é. Em compensação, a utopia tem o poder ficcional de redescrever a vida” (RICOEUR, 2017, p.361).

Por fim, ainda de acordo com Ricoeur, assim como as ideologias, também a utopia opera em três níveis:

ali onde a ideologia é uma distorção, a utopia é fantasmagórica -totalmente irrealizável. A fantasmagoria costeia a loucura. É uma escapatória [...]. Ali onde a ideologia é uma legitimação, a utopia é uma alternativa ao poder existente. Ela pode ser ou uma alternativa ao poder ou uma forma alternativa de poder [...]. Assim como a função positiva da ideologia é preservar a identidade de uma pessoa ou de um grupo, assim a função positiva da utopia é explorar o possível [...]. Essa função da utopia é finalmente a do “lugar nenhum”. Para estar aí, *Da-sein*, devo também poder estar em lugar nenhum (RICOEUR, 2017, p.361).

As utopias, portanto, contestam a ordem, o poder, as identidades, a dominação. Reescrevem a realidade ao preencher de sentidos, paixões, um mundo desencantado, opaco, hierarquizado, pragmático violentado pela dominação, pela exploração e pela opressão. Servem como fugas, mas, também, ampliam a esfera das possibilidades de arranjos da ordem social, das relações, da vida, do mundo, das esperanças e, assim, podem “abrir a via para aquilo que não é” (RICOEUR, 2017, p.363), isto é, para o impossível, o inesperado, o surpreendente.

É neste sentido que se entende que os paradigmas teórico-científicos e discursivos que orientaram a PIB e a PEEIB operam no contexto histórico prático, da relação entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas: o paradigma da modernidade operou como ideologia neste contexto, enquanto o paradigma cidadão operou como utopia.

Mas, para que estas funções fiquem claras e delimitadas, é preciso explicitar o conteúdo de ambos. É o que se faz nas subseções seguintes.

2.3. O DISCURSO DA MODERNIDADE QUE INSPIROU A POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA DE 1910 A 1988

A discussão sobre a modernidade a partir de especialistas como Adorno e Horkheimer (1985), Berman (1986), Giddens (1991, 2000), Domingues (2002, 1999), Saviani (1999); Santos (2002a, 2002b), Santos, Menezes (2009), Quijano (2002, 2005), Dussel (2005), Tavolaro (2005) a apresentam, ao mesmo tempo, como um projeto e um processo.

Enquanto projeto, num primeiro momento, que se estende de sua gênese, no contexto do Renascimento do século XVI, ao seu apogeu, no contexto do Iluminismo do século XVIII, a modernidade pode ser considerada uma utopia mobilizada pela burguesia para reconstruir a seu favor a ordem social (SAVIANI, 1999; SANTOS, 2002a, 2002b).

O projeto da modernidade que se estende do Renascimento ao Iluminismo encontra no socialismo marxista o seu coroamento, uma vez que inclui a emancipação histórica no seu centro.

Este projeto delegou à razão, conformada na Ciência, Filosofia e Arte, a função de emancipar o homem das necessidades naturais, do obscurantismo moral,

intelectual, ético, estético e enxergava no esclarecimento ou desenvolvimento da razão um meio através do qual equacionar as injustiças sociais, as limitações econômicas e as tiranias políticas (BERMAN, 1986; GIDDENS, 1991, 2000; HABERMAS, 2002; ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

O socialismo marxista é seu coroamento porque, apesar de enxergar na emancipação do espírito um fator central do processo emancipatório humano, defende que este processo só se completa com a emancipação histórica do homem: o fim da exploração do homem pelo homem, da opressão, das injustiças e desigualdades sociais. Por isso, neste momento, a modernidade é uma utopia da razão.

Seu conteúdo e sua finalidade, entretanto, mudam a partir do momento em que a burguesia se consolida no comando do poder econômico, militar, político e simbólico das sociedades capitalistas. A partir deste momento, a razão passa a ser utilizada não mais para contestar a ordem social, mas para a legitimar, defender, fortalecer e consolidar. Deixa de ser uma alternativa e passa a ser parte utilitária do próprio poder opressor, dominador e explorador (ADORNO, HORKHEIMER, 1985; SANTOS, 2002a, 2002b).

Antes de aprofundar a análise da modernidade enquanto projeto e demonstrar sua associação com a PIB e a PEEIB, é importante explicitar o seu conteúdo enquanto processo histórico prático. Neste sentido, o projeto da modernidade está assentado sobre processos econômicos, sociais, políticos e culturais práticos.

Com base nas principais obras científicas e filosóficas que buscam explicar a economia, a política, a cultura e a sociedade capitalista (ADORNO, HORKHEIMER, 1985; SANTOS, 2002a, 2002b; WEBER, 2004; GIDDENS, 2017), este processo pode ser reproduzido num esquema analítico semelhante a um tipo ideal weberiano, tal como a seguir:

- **Na esfera econômica:** a modernidade é associada à economia de mercado, dominada pela propriedade privada, empresa capitalista, pela produção baseada no lucro, na acumulação de riquezas, na inovação e na competitividade.
- **Na esfera social:** destaca-se a separação da sociedade entre duas classes: capitalistas e trabalhadores. A relação social típica entre estas classes é um vínculo de interesses econômicos, que é a relação de trabalho assalariada.
- **Na dimensão política:** a modernidade se associa à organização do poder social em torno do Estado, em suas versões democrática, republicana, constitucional, de Direito e, por isso, burocrático,

impessoal e racional-legal.

- **Na esfera cultural:** a modernidade é caracterizada pela cultura racional, assentada na Filosofia, Arte e, principalmente, na Ciência. Também é devedora do individualismo que estimulou o desejo de autodesenvolvimento, destaque e realização pessoal pelo acúmulo de atributos ou capitais culturais, sociais, simbólicos e, principalmente, econômicos.

É exatamente a partir da consolidação deste processo na virada do século XVIII para o XIX, que a modernidade enquanto utopia burguesa se transforma em ideologia burguesa. Adorno e Horkheimer (1985) salientam que este processo transformou a razão moderna de emancipatória em instrumental. Esta instrumentalização está diretamente vinculada às teorias da evolução, do progresso e raciais que emergem neste momento. A análise de seu conteúdo é a chave que conecta esta ideologia com a PIB e a PEEIB.

A instrumentalização da razão pelo poder político e econômico tem suas origens ainda no século XVII (QUIJANO, 2005), mas se delinea com mais refinamento no século XIX e toda primeira metade do século XX.

No século XIX, as teorias da evolução, lei das dinâmicas naturais, e do progresso, lei das dinâmicas da história, proporcionaram à inteligência e ao senso comum, às elites e dominados das sociedades capitalistas europeias, uma interpretação da história e um receituário simbólico de orientação prática singular: a autopercepção, por parte de europeus e euroamericanos, de superioridade da sua cultura, economia, política, sociedade e da sua própria condição humana em relação às demais sociedades e sujeitos.

Segundo a teoria da evolução, as espécies biológicas que conseguem sobreviver e prosperar ao longo do tempo são as que melhor se adaptam às condições naturais. Para esta adaptação, selecionam os melhores atributos genéticos, do que resulta que as espécies sobreviventes são as mais fortes.

Já a teoria do progresso sustenta que a história de todas as sociedades se desenvolve segundo três estágios que são o mítico, o metafísico e o positivo. O estágio positivo seria o mais avançado e, assim, superior aos demais estágios. Ocorre que, por esta interpretação, apenas as sociedades europeias estariam no estágio positivo ou superior, enquanto as demais sociedades humanas estariam ou no estágio metafísico, a exemplo de civilizações como a muçulmana, ou mítico, como as sociedades tribais.

Dussel (2005, p.29) sintetiza da seguinte forma a percepção de superioridade que as sociedades modernas nutrem de si em relação às demais: “A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica)”.

Berman (1986) ilustra esta autopercepção de superioridade que estas teorias imprimem na mentalidade do europeu através de um trecho do discurso dos futuristas italianos em que a suposta lei da história é posta como uma verdade incontestável:

Eis aí os futuristas italianos, defensores apaixonados da modernidade, nos anos que antecedem a Primeira Guerra Mundial: “Camaradas, nós afirmamos que o triunfante progresso da ciência torna inevitáveis as transformações da humanidade, transformações que estão cavando um abismo entre aqueles dóceis escravos da tradição e nós, livres modernos, que acreditamos no radiante esplendor do nosso futuro” (BERMAN, 1986, p.23).

Os “dóceis escravos da tradição” a que se referem os futuristas viviam em organizações sociais, políticas, econômicas e culturais concebidas como ancestrais às modernas. Deste modo, pelos mecanismos valorativos subjacentes ao referencial do progresso, também estavam num grau de evolução humana inferior, passado, atrasado. Neste rol de povos se encontram desde as grandes civilizações asiáticas, africanas e americanas até os povos tribais de todos os continentes.

Quijano (2005), ao discutir as origens da concepção de progresso e evolução, sustenta que esta teve início quando a inteligência europeia iluminista separou o corpo da mente, a natureza do espírito, a cultura da natureza, a fim de construir uma escala que iria da natureza à cultura, do primitivo ao civilizado.

Com base nesta escala, tornou-se prática entre a inteligência e a política europeia a percepção de que, quanto mais o modo de vida de um povo fosse estranho ou diferente ao modelo socioeconômico, político e cultural europeu mais próximo da natureza, mais primitivo e, assim, menos culto, civilizado seria este povo. Nas palavras do autor:

Durante o século XVIII, esse novo dualismo radical foi amalgamado com as idéias mitificadas de “progresso” e de um estado de natureza na trajetória humana, os mitos fundacionais da versão eurocentrista da modernidade. Isto deu vazão à peculiar perspectiva histórica dualista/evolucionista. Assim todos os não-europeus puderam ser considerados, de um lado, como pré-europeus e ao mesmo tempo dispostos em certa seqüência histórica e contínua do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico. Em outras palavras, do nãoeuropeu/ pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou “modernizará” (QUIJANO, 2005,

p. 129).

Quijano (2002, 2005) sustenta ainda que a ideia de progresso e evolução consolidou o racismo, por ele compreendido como fundamento ideológico do poder, da dominação e da hegemonia das potências coloniais dos séculos XIX e XX.

O racismo que, historicamente, emerge como a forma europeia de classificar a humanidade em raças distintas, é uma construção cultural, ou “mental” (QUIJANO, 2005), pela qual critérios arbitrários supostamente evolutivos atribuem aos diversos povos do mundo uma posição na escala que vai da natureza à cultura.

Na prática histórica, o racismo é um instrumento de dominação simbólica, cultural, uma forma de legitimar o poder, a conquista, colonização, dominação e a exploração das potências capitalistas euroamericanas sobre os demais povos pela inculcação da ideia de superioridade dos povos “modernos” em relação aos “não-modernos”. Como sustenta Magalhães (2018, p.40), “o projeto moderno se funda na lógica “nós” (superiores, civilizados, europeus) *versus* “eles” (selvagens, bárbaros, índios, africanos, muçulmanos, judeus, mulheres, inferiores, incivilizados, preguiçosos, etc.)”.

A teoria da evolução ofereceu mais conteúdo ao racismo e se desdobrou naquilo que ficou conhecido como “racismo científico” (LORENZ, VECHIA, 2009; BECHELLI, 2009; SKIDMORE, 2012). Este teve como principal formulador e entusiasta o Conde de Gobineau, o qual sustentava que a humanidade estava dividida em duas raças: uma civilizada e superior e outra selvagem e inferior. A primeira era formada pelos povos europeus, enquanto a segunda, pelos negros, índios e indianos (LORENZ, VECHIA, 2009; BECHELLI, 2009; SKIDMORE, 2012).

O primo de Charles Darwin, Francis Galton, influenciado pela teoria da seleção natural elevou a outro patamar o racismo científico, ao desenvolver a teoria eugênica. Influenciado pela teoria da seleção natural, cuja tese central é de que os indivíduos que sobrevivem à competição natural são aqueles que selecionam e desenvolvem os melhores atributos, Galton propôs que este processo de seleção dos melhores atributos poderia ser científica e planejadamente estimulado e dirigido. Deste modo, propunha que os cientistas acelerassem o processo de aprimoramento e evolução da humanidade por meio da seleção artificial dos melhores genes (LORENZ, VECHIA, 2009).

A teoria da evolução, portanto, concilia-se com a teoria do progresso na

construção e institucionalização do racismo como discurso legitimador e justificador do processo de colonização dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos pelos europeus. Por esta perspectiva, o racismo é o progresso e a evolução convertidos em discurso de inferiorização, violentação simbólica e, em sua versão mais radical, a eugênica, de violentação física e extermínio dos povos não-europeus para justificar e legitimar a colonização destes povos.

Deste modo, por meio do racismo, a razão instrumental assumiu a forma mais acabada de instrumento ideológico, de poder, e, assim, de violência simbólica praticada pelos países de modernidade originária sobre os países que foram forçosa e periféricamente integrados ao sistema socioeconômico, político e cultural moderno.

Internamente a cada sociedade moderna, a razão instrumental se converteu em instrumento de legitimação das desigualdades, injustiças sociais, dominação, opressão e exploração de classe.

Para entender de que modo esta razão se filia à PEEIB, é preciso compreender o tratamento que, do ponto de vista de seus signatários, deveria ser dispensado aos povos não-modernos, não-europeus, não-capitalistas.

2.3.1. Razão instrumental e a legitimação da barbárie contra povos tradicionais

A resposta à pergunta elaborada no final da subseção anterior é inerente ao próprio receituário das representações e percepções da modernidade: se a história obedece à lei da evolução e do progresso, a escalas, a níveis hierárquicos culturais, políticos, econômicos e humanos; e, se as sociedades não-capitalistas, não-européia ou, como se convencionou denominar no meio científico, tradicionais, estão numa escala histórica inferior do que aquela na qual se encontram os povos modernos, então, estão no caminho, atrapalhando, atrasadas e atrasando o progresso, a evolução, o “radiante esplendor do nosso futuro” (BERMAN, 1986, p.23).

Deste modo, ou estes povos pulam etapas e se integram à modernidade ou, como observa Dussel (2005, p.29), “Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a *práxis* moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial)”.

Berman (1986) capta esta fórmula da modernização da tradição na análise de uma passagem do livro Fausto, de Goethe, escritor que testemunha e percebe as

nuances, sutilezas desta fórmula em seu nascedouro, que é a passagem do século XVIII ao XIX. Nas imediações do império empresarial construído pelo poderoso Fausto, o personagem insaciável por poder e riqueza, apenas uma pequena porção de terra habitada por um casal de velinhos sobreviveu como marca do passado. Fausto, entretanto, em nome do progresso, precisou destruir esta propriedade:

À medida que Fausto supervisiona seu trabalho, toda a região em seu redor se renova e toda uma nova sociedade é criada à sua imagem. Apenas uma pequena porção de terra da costa permanece como era antes. Esta é ocupada por Filemo e Báucia, um velho e simpático casal que aí está há tempo sem conta [...]. Com o passar dos anos, tornaram-se bem-amados como a única fonte de vida e alegria nessa terra desolada [...]. Eles representam a primeira encarnação literária de uma categoria de pessoas de larga repercussão na história moderna: pessoas que estão no caminho — no caminho da história, do progresso, do desenvolvimento; pessoas que são classificadas, e descartadas, como obsoletas. Fausto se torna obcecado com o velho casal e sua pequena porção de terra: “Esse casal de velhos devia ter-se afastado, / Eu quero tílias sob meu controle, / Pois essas poucas árvores que me são negadas” (BERMAN, 1986, p.65).

O que vale para o homem tradicional na terra de Goethe dos séculos XVIII e XIX vale para o homem tradicional das terras colonizadas pelos europeus. Assim, no Brasil a ação dos colonizadores junto aos povos indígenas seguiu o mesmo receituário. A passagem a seguir é ilustrativa a este respeito:

Os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria. Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional. Os índios que sobrevivessem às guerras provocadas e aos massacres planejados e executados deveriam compulsoriamente ser forçados a abdicar de seus modos de vida para viverem iguais aos brancos (LUCIANO, 2006, p.41).

Os fatos mostram, portanto, que o processo de colonização e o tratamento violento dispensado às populações tradicionais não pode ser compreendido fora do arcabouço de referências simbólicas da ideologia do progresso/evolução/racismo, a forma instrumental assumida pela razão em favor dos interesses dos colonizadores e em desfavor dos povos colonizados.

De que modo este receituário ideológico se manifestou no Brasil e passou a orientar a PEEIB durante um longo período do século XX é o que se discute na

próxima seção.

2.3.2. Razão instrumental e educação escolar indígena modernizadora no Brasil

No Brasil, a associação ideológica das elites dirigentes com o quadro de referências do imaginário moderno europeu se fez através das teorias raciais desenvolvidas por intelectuais como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Euclides da Cunha, João Batista de Lacerda, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo, entre outros. Ademais, também se manifestou no movimento eugenista, capitaneado por pessoas influentes da sociedade brasileira do início do século XX, como Franco da Rocha, Arnaldo Vieira de Carvalho e cujo nome mais notável é o do escrito Monteiro Lobato (SCHWARCZ, 1996; DIWAN, 2007; LORENS, VECHIA, 2009; BECHELLI, 2009; SKIDMORE, 2012).

Estes intelectuais sustentavam que o ritmo lento de desenvolvimento tecnológico, econômico e social no Brasil tinha como causa a miscigenação racial. Esta seria a responsável pela degeneração moral, física e intelectual das pessoas. Por conseguinte, apontaram como solução a ideia de branqueamento da raça através do recurso à “eugenia”, a teoria que, como assinalado anteriormente, defende ser preciso acelerar o progresso estimulando a reprodução dos “melhores” indivíduos, que seriam os membros da “raça branca”, e reduzindo a reprodução dos “menos aptos”, membros das raças não-brancas, tidas como “raças inferiores”.

A adesão destas elites a estas referências se materializou na frase “Ordem e progresso” que adorna a bandeira republicana do Brasil; em políticas migratórias com alto teor racial, voltadas, dentre outras, para promover o chamado branqueamento da população brasileira; em políticas educacionais e econômicas excludentes, que privilegiavam os estratos médios e altos da sociedade; e, na ausência de oportunidades, direitos e políticas sociais para negros, indígenas e seus descendentes (SCHWARCZ, 1996; DIWAN, 2007; LORENS, VECHIA, 2009; BECHELLI, 2009; SKIDMORE, 2012).

No âmbito da PEEIB, o racismo contra indígenas foi comandado por uma política indigenista tutelar, “integracionista”, “colonialista”, “civilizadora”, “assimilacionista”, “modernizadora” e “progressiva/evolucionista” (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012; GONÇALVES, 2010; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010;

LUCIANO, 2006; D'ANGELIS, 2001; GRAZZI, SILVA, 1981; MELIÁ, 1981).

Tutelar, porque concebia os índios como pessoas relativamente incapazes para decidir pelo seu próprio destino e, assim, precisavam ser controlados pelo Estado; Integracionista porque se orientou pela busca de integração do indígena à sociedade nacional; colonialista, porque objetivava submetê-lo, bem como a suas riquezas naturais, ao regime de exploração capitalista fundado na exploração predatória; civilizador porque partiu do princípio de que somente o *ethos* moderno era civilizado e que o indígena deveria se adaptar a este; assimilacionista, porque buscou assimilar o indígena ao modo de vida da sociedade nacional; modernizador, porque negou a diversidade sociocultural, econômica e política das sociedades indígenas em função de um objetivo padronizador da nação ao modo de vida moderno; e, progressiva/evolucionista, se fundamentou no paradigma do progresso e da evolução para orientar as percepções e ações em relação aos povos indígenas.

Foi este quadro de referências inspirado na ideologia da modernidade que orientou a criação da política indigenista brasileira e da PEEIB no início do século XX. Partia-se do princípio de que o modo de ser indígena fazia parte de um passado que precisava ser superado em nome da evolução e do progresso da nação. Como notam Santos e Brighenti (2019, p.5): “os ideais positivistas norteavam o pensamento de grande parte dos militares ligados ao SPI e, conseqüentemente, refletiram também nas políticas indigenistas da agência”. Ainda de acordo com estes autores, nas:

ideias positivistas, os indígenas estariam passando por uma etapa rumo à civilização. Eles não eram indígenas, mas estavam indígenas, característica essa, passível de mudança. Dessa forma, a agência indigenista tinha como objetivo prepará-los para serem cidadãos. Proporcionando-lhes assim, mecanismos para atravessarem esse processo rumo à civilização (SANTOS, BRIGHENTI, 2019, p.6).

Portanto, foi este o conteúdo ideológico acima descrito e analisado que orientou a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), órgão criado pelo Governo Federal em 1910 que deu início efetivo à PIB. Em 1918, este órgão foi substituído pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o qual, no final dos anos de 1960, foi substituído pela FUNAI. O próprio Governo Federal, no site da FUNAI, reconhece a filiação ideológica do SPILTN/SPI com a ideologia do progresso:

Esta decisão governamental foi tomada num momento histórico em que predominavam, ainda, as ideias evolucionistas sobre a humanidade e o seu desenvolvimento através de estágios. Esta ideologia de caráter etnocêntrico influenciou a visão governamental, sendo que a Constituição vigente naquela época estabelecia a figura jurídica da tutela e considerava os índios como "relativamente incapazes" (BRASIL, 2020).

Subjacente ao discurso ideológico, entretanto, um conjunto de interesses práticos buscavam ser satisfeitos através da política indigenista comandada por SPILTAN/SPI, principalmente de ordem econômica e de defesa nacional. Entre eles estavam: pacificar os índios para convertê-los em mão-de-obra barata para o mercado de trabalho capitalista, utilizá-los como mão-de-obra militar em regiões de fronteira ou na defesa nacional de modo geral, e, promover a apropriação e mercantilização das suas riquezas naturais.

Este é um aspecto inerente às ideologias: seu conteúdo subjetivo busca ocultar interesses objetivos; para que uma classe ou grupo social possa se apropriar de riquezas simbólicas, sociais e materiais precisa promover violência simbólica, social e material contra outras classes ou grupos sociais.

Neste sentido, a ideologia da evolução e do progresso cumpriu a função de promover violência simbólica contra os indígenas, a fim de legitimar a violência física e social contra eles, assim como a exploração da sua mão-de-obra e a expropriação de suas riquezas naturais em favor de segmentos das elites nacionais.

Deste modo, a educação escolar ofertada aos indígenas neste contexto não somente se orientava pela ideologia da modernidade como, também, disseminava entre os índios esta ideologia. As percepções de superioridade do *ethos* nacional e inferioridade do *ethos* inerentes a esta ideologia eram sentidas e, em grande medida, interiorizadas pelos indígenas, de onde resultavam o abandono de suas identidades étnicas, suas línguas, tradições, cultura e modo de vida. O relato apresentado por D'Angelis (2001) de um professor Guarani sobre o modo como estes concebiam a escola é um exemplo prático a este respeito:

"Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados" (D'ANGELIZ, 2001, p.170).

Na mesma direção, o indigenista Márcio Ferreira da Silva, em 1994, antes das principais conquistas políticas e normativas que moldam a educação escolar indígena

contemporânea, notava que, ainda naquele momento, era comum as escolas indígenas oferecerem uma educação modernizadora para estas populações, com um currículo escolar baseado na razão ocidental (Ciência, Filosofia e Arte) e carente de conteúdo do saber e da cultura destes povos. Em suas palavras:

Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, digase de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória (SILVA, 1994, p.44).

As análises e exemplos apresentados nesta subseção ilustram com consistência a influência da razão instrumental, a ideologia da modernidade burguesa, sobre a formulação e as práticas da PEEIB ao longo do período que se estende da década de 1910 a 1988.

A partir deste ano, oficialmente, um novo paradigma começa a se sobressair na formulação desta política. Aqui chamado de "paradigma cidadão", este tem como orientações abordagens filosóficas e científicas como a do desenvolvimento sustentável, do etnodesenvolvimento, da democracia, da cidadania e dos direitos humanos.

2.4. A POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA PELO PARADIGMA CIDADÃO

Como salientado anteriormente, o termo paradigma cidadão utilizado neste estudo para caracterizar a atual fase da PIB e da PEEIB foi cunhado inspirado na classificação elaborada por Luciano (2006) sobre os tipos de percepções sobre os indígenas presentes no imaginário do brasileiro. Neste momento, cabe explicitar um pouco melhor estas percepções para melhor subsidiar teoricamente os fundamentos teóricos deste paradigma.

De acordo com Luciano (2006) são três as percepções que disseminadas na sociedade nacional sobre os indígenas brasileiros: uma percepção romântica, uma

desumanizadora e uma cidadã. Estas percepções foram construídas ao longo da história.

As duas primeiras são herdeiras do processo colonizador e estão afinadas com o etnocentrismo europeu, isto é, com a concepção de superioridade, de centralidade humana dos povos europeus associada à ideologia da modernidade, do progresso e da evolução.

A visão romântica, produzida pelos primeiros colonizadores e divulgada pelos cronistas, romancistas e intelectuais que acompanhavam as expedições marítimas ao Brasil, “concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores” (LUCIANO, 2006, p.35).

Na concepção deste autor, é esta percepção que alimenta as políticas tutelares do Estado para as populações indígenas. Estas políticas se assentam no princípio de que o indígena tem dificuldade de sobreviver e de se desenvolver por conta própria.

A ideia de desenvolvimento presente aqui está associada às etapas do progresso que precisam ser superadas para que estes povos possam se tornar modernos e, assim, alcançar o topo do desenvolvimento humano, civilizatório, a fim de deixar de ser um obstáculo a estes. Por isso é que o Estado precisa tutelar estes povos, uma vez que entende que os indígenas não conseguirão realizar este processo por seus próprios meios.

Por sua vez, a percepção desumanizadora apresenta o índio como um sujeito “cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos” (LUCIANO, 2006, p.35).

Esta segunda percepção esteve presente, ao longo da história, mormente entre os segmentos econômicos privados, os quais a utilizam como justificativa para legitimar a exploração violenta praticada contra os povos indígenas, a fim de se apropriar de sua força de trabalho, suas terras e riquezas naturais.

Cabe salientar, ainda, que as percepções românticas e desumanizadoras estão associadas à ideologia da modernidade, na medida em que nelas estão presentes as representações do índio como um ser humano inferior, atrasado, incapaz e como um obstáculo ao desenvolvimento das sociedades e da humanidade.

Na prática, como é próprio das ideologias, estas percepções estão associadas às ações violentas tantas vezes praticadas contra os indígenas, assim como à negação de dignidade, de direitos, cidadania e humanidade a estes povos por parte

da sociedade e do Estado nacional. Luciano (2006, p.41) resume na passagem a seguir os resultados práticos destas concepções:

Os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria. Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional. Os índios que sobrevivessem às guerras provocadas e aos massacres planejados e executados deveriam compulsoriamente ser forçados a abdicar de seus modos de vida para viverem iguais aos brancos. (LUCIANO, 2006, p.41)

Esta política indigenista voltada para “capacitar” e “integrar” o índio à sociedade nacional contou com a política educacional como protagonista, pois a esta foi delegada a responsabilidade de desenvolver as habilidades intelectuais e físicas necessárias ao aproveitamento da força de trabalho destes sujeitos, a disseminação da cultura e dos valores nacionais entre os povos indígenas e a introjeção das percepções de inferioridade cultural destes povos.

Diferentemente das percepções anteriores, a cidadã é recente, remonta às lutas por direitos e capital simbólico realizadas pelos movimentos indígenas a partir da década de 1970. Esta percepção “é a visão mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas. Esta visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania” (LUCIANO, 2006, p.36).

Por isso, os componentes desta percepção inspiram a expressão “paradigma cidadão” da PIB e da PEEIB, pois eles estão afinados com os interesses destes povos, com os valores de direito à diversidade, democracia, cidadania e a afirmação e valorização da cultura, identidade, língua e do *ethos* indígena.

2.4.1. Fundamentos teóricos e discursivos do paradigma cidadão da PIB e da PEEIB

Os estudos científicos alinhados ao paradigma cidadão evidenciam a influência e o protagonismo das abordagens do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável orientação das lutas dos movimentos sociais indígenas e na formulação da PIB e da PEEIB. A seguir, faz-se uma análise do conteúdo destas duas abordagens

teórico-científicas, suas complementaridades e, adiante, analisa-se como elas estão presentes na legislação que regulamenta estas políticas na atualidade.

2.4.1.1. O discurso do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável que orienta a PIB e a PEEIB contemporânea

As abordagens do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável foram gestadas ao longo dos anos de 1970, mas se consolidaram ao longo da década de 1980 como protagonistas na formulação e aplicação de um novo paradigma para a PIB e a PEEIB. De acordo com Gonçalves (2010) e Luciano (2006) estas abordagens orientam a política oficial destinada aos povos indígenas principalmente nas questões de desenvolvimento territorial, econômico e conservação ambiental. Nas palavras de Gonçalves (2010, p.27):

Nos campos do desenvolvimento econômico e da proteção territorial e ambiental indígena, sobressai a perspectiva do etnodesenvolvimento [...] e do desenvolvimento sustentável [...]. O primeiro emergiu no contexto de luta pela garantia de um desenvolvimento próprio, em contraposição ao desenvolvimento majoritário, a partir das diferenças étnicas e suas aspirações por autonomia. O desenvolvimento sustentável, por sua vez, está associado a um contexto mais amplo, que envolve a construção de um modelo novo e uma lógica nova de desenvolvimento para o globo, que seja economicamente viável, ecologicamente sustentável e socialmente justo.

O etnodesenvolvimento é definido como “o exercício da capacidade social dos povos indígenas para construir seus próprios futuros, de acordo com suas experiências históricas, suas aspirações e os potenciais de sua cultura” (BATALLA, 1982, *apud* GONÇALVES, 2010, p.74) ou, ainda, como “desenvolvimento que mantém o diferencial sociocultural de uma determinada sociedade, isto é, sua etnicidade” (STAVENHAGEN, 1984, *apud* GONÇALVES, 2010, p.74-75).

De modo mais detalhado, Lima e Barroso-Hoffman (2007, p.28) salientam que o etnodesenvolvimento:

está relacionado com uma concepção mais ampla e abrangente das condições de vida, não se restringindo exclusivamente a melhorias econômicas. Envolveria, nesse sentido, uma preocupação com educação básica e capacitação técnica, atendimento à saúde indígena e valorização cultural, assim como o desenvolvimento de atividades que promovam a melhoria das condições econômicas e garantam a sobrevivência e reprodução desses povos. A preocupação com a terra (questão fundiária) e

os recursos ambientais nela existentes é prioridade máxima. (LIMA E BARROSO-HOFFMAN, 2007, p.28)

De acordo com Gonçalves (2010) e Luciano (2006), o etnodesenvolvimento começou a ganhar força política a partir de 1981, após a “Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina”, patrocinada pela UNESCO em San José da Costa Rica. A partir de então, multiplicaram-se os estudos científicos nesta área e o termo foi sendo incorporado ao portfólio das lutas dos movimentos indígenas.

A proposta de uma política indigenista e uma política educacional escolar indígena multi e intercultural, multi e interétnica, com respeito às diferenças culturais, linguísticas, ao modo de vida e ao *ethos* de cada povo, começa a ser formulada no âmbito deste debate. Deste modo, dentro do movimento social indígena, a emergência da corrente científica do desenvolvimento sustentável nos anos de 1980 se soma à perspectiva já consagrada do etnodesenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento sustentável, cunhado num relatório da *International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources*, que o propunha como expressão para resumir a ideia de desenvolvimento com conservação ambiental, foi popularizado a partir do relatório intitulado *Nosso Futuro Comum*, da ONU, em 1987. A partir de então, este conceito esteve no centro dos debates científicos e políticos internacionais sobre desenvolvimento, questões ecológicas e econômicas (PORTELA, 2017; KRONENBERGER, 2011; MATOSO, 2010; GONÇALVES, 2010; SACHS, 2008; SACHS, 1995).

Neste relatório, o desenvolvimento sustentável é definido como “O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades” (CMMD, 1991).

Inspirados nesta categoria, foi realizada, em 1992, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, ECO-92, e se multiplicaram estudos que tratavam da relação entre desenvolvimento pobreza e desigualdades com sistema político, democracia, qualidade de vida, direitos civis e sociais (KRONENBERGER, 2011; SMITH, 2005; HONNETH, 2001, 2003; SEN, 2000).

Em 1999, o economista indiano Amartya Sen publicou o livro *Desenvolvimento como liberdade*. Neste, o autor faz a relação direta entre o desenvolvimento como

produto da ampliação das liberdades substantivas das pessoas, o que requer a ampliação das oportunidades sociais, o combate à pobreza, às desigualdades sociais, às tiranias, a preservação do meio ambiente, o acesso a um meio ambiente saudável, à democracia, a informações de qualidade, à cultura, ao conhecimento, a serviços públicos de qualidade, a direitos políticos, civis e sociais, entre outros (SEN, 2000).

Este estudo de Sen (2010) agrega no aperfeiçoamento tanto teórico quanto metodológico dos indicadores de desenvolvimento sustentável e passa a integrar as metodologias de desenvolvimento contemporâneas.

De modo geral, a conjuntura geopolítica, marcada pela hegemonia do capitalismo, assim como o avanço dos estudos que relacionavam economia, política, ecologia e sociedade, o fortalecimento dos movimentos sociais de modo geral - ambientalista, feminista, de gênero, raciais- e a atuação de organismos internacionais na construção de uma agenda comum de desenvolvimento entre os diversos países do mundo tendo como eixo a sustentabilidade.

Neste cenário, o conceito de desenvolvimento sustentável foi ampliado para considerar, de modo integrado, como indicadores de desenvolvimento variáveis econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais, jurídicas, territoriais, dentre outras (PORTELA, 2017; BRESSER-PEREIRA, 2014, 2007, 2006a, 2006b; SEN, 2000; SACHS, 1995).

Sachs (2008) resume estes indicadores de desenvolvimento sustentável em seis dimensões: social, cultural, ambiental ou ecológica, territorial ou espacial, econômica e política (nacional e internacional).

É por isso que, para autores como Marin e Diniz (2015), Gonçalves (2010), Luciano (2006), Lima e Barroso-Hoffman (2004), o etnodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável são complementares e se apresentam como alternativa de desenvolvimento ao modelo de desenvolvimento clássico. Este segundo privilegiava os padrões de acumulação de riqueza materiais, econômicas, das sociedades capitalistas e reduzia o sucesso das sociedades, do ser humano e da humanidade à dimensão econômica.

Deste modo, o desenvolvimento era concebido como o processo de enriquecimento, de acumulação e concentração de riquezas econômicas. Daí porque seus principais indicadores se restringirem ao crescimento industrial, à renda, ao comércio e à produção de mercadorias e serviços (GONÇALVES, 2010; LUCIANO, 2006; LIMA, BARROSO-HOFFMAN, 2004).

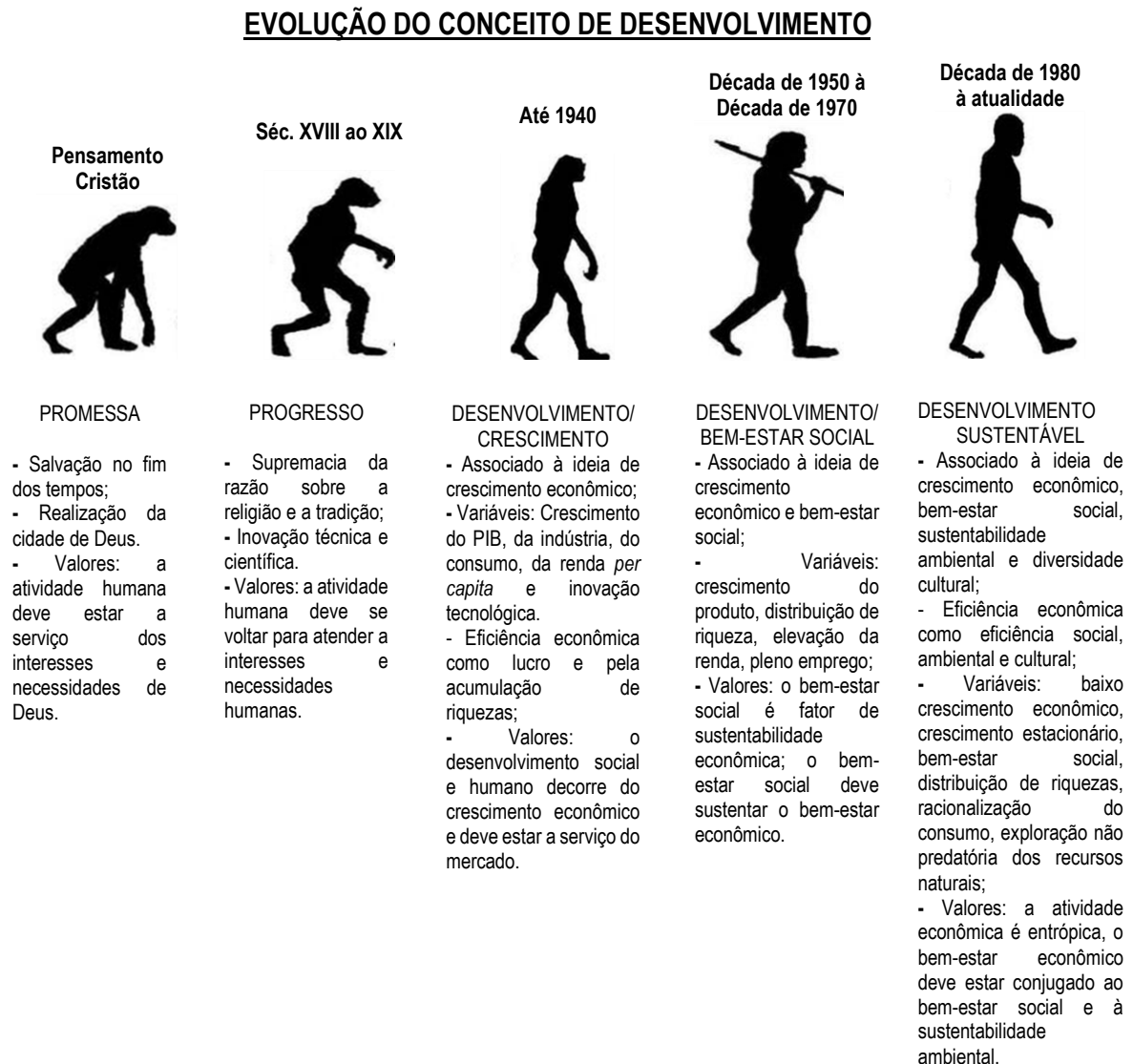
Este modelo clássico de desenvolvimento estava conectado às concepções de progresso e evolução. Daí porque as sociedades tais como as indígenas, que não se orientavam pela perspectiva da acumulação e concentração de riquezas, tal qual as sociedades capitalistas, serem concebidas como obstáculo ao desenvolvimento econômico, social e humano (GONÇALVES, 2010; LUCIANO, 2006; LIMA, BARROSO-HOFFMAN, 2004).

Como um modelo alternativo de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável compreende a eficiência das organizações, de uma economia e de uma nação em suas múltiplas dimensões: econômica, social, cultural, política, territorial e ambiental. Em outros termos: considera-se que uma organização, um Estado e uma sociedade para serem modernos, desenvolvidos, capitalistas tem de ser econômica, social, política e culturalmente eficientes (PORTELA, 2017; VECCHIATTI, 2004; SACHS, 1995; SACHS, 2008; IPEA, 2012; DIZ, 2014).

No interior deste novo modelo, diferentemente do que postula o modelo clássico de desenvolvimento, povos e sociedades tradicionais são compreendidos como aliados, indicadores e fatores do desenvolvimento, uma vez que os estudos demonstram que a sustentabilidade ambiental, mais do que de variáveis naturais, está associada a variáveis culturais (PORTELA, 2017; VECCHIATTI, 2004; SACHS, 1995; SACHS, 2008; IPEA, 2012; DIZ, 2014).

A imagem a seguir ilustra bem a evolução do conceito de desenvolvimento ao longo da história. Nela, Portela (2017) traça um perfil dos principais aspectos presentes no imaginário ocidental de desenvolvimento desde o pensamento cristão medieval até a associação deste conceito com a teoria da sustentabilidade.

Figura 1: Evolução do conceito de desenvolvimento



Fonte: Portela (2017, p.53)

Um projeto de escola cidadã não poderia ser bem-sucedido se permanecesse associado a um modelo de desenvolvimento que esteve na base da formulação e propagação da ideologia da modernidade, do progresso e da evolução.

Entende-se, então, que é por este motivo que a legislação e grande parte dos especialistas que discute a questão educacional indígena apoiam o etnodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável (LUCIANO, 2006, 2011; GONÇALVES, 2010; BRASIL, 2013, 2012b, 2012c; COSTA, SOUZA, 2019) como o modelo apropriado de desenvolvimento econômico, territorial e ambiental a ser fomentado para as sociedades indígenas.

Ambos estão comprometidos com a conservação ambiental, o resgate e o fortalecimento das identidades étnicas, da cultura, língua, história e das tradições dos povos indígenas. Também estão comprometidos com a resistência e a autonomia destes povos, a diversidade cultural, a inter, a multi e a transculturalidade (GONÇALVES, 2010; LUCIANO, 2006; LIMA, BARROSO-HOFFMAN, 2004).

É por este motivo que o desenvolvimento sustentável e o etnodesenvolvimento estão no centro dos debates acadêmicos, dos planejamentos públicos, das políticas públicas, das reivindicações dos movimentos sociais, dos discursos e das normas que regulamentam a PIB e a PEEIB contemporâneas.

Especificamente na PEEIB, estas teorias estão nos fundamentos dos projetos escolares, dos currículos, dos conteúdos e da formação dos professores especialistas em educação escolar indígena, como será analisado mais adiante, em capítulo específico sobre a formação de professores da educação escolar indígena.

Na próxima subseção deste estudo, analisa-se os conteúdos presentes nas principais normas que regulam a PEEIB na atualidade para destacar a centralidade do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável nesta política.

2.4.2. A centralidade do etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável na PEEIB Pós-1988

A análise da legislação EEI mostra que, desde a CF/1988, as normas que regulamentam a EEI no Brasil estão alinhadas com princípios do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável, tais como: a dignidade, autonomia, diversidade cultural, o fortalecimento das identidades étnicas, da língua e do *ethos* dos povos indígenas. No caso da CF/1988, o compromisso do Estado com tais princípios está se encontra nos seus Artigos 210, 215 e 231.

Ao longo das décadas seguintes, um conjunto de decretos, leis, resoluções e portarias foram criados para regulamentar esta educação. Destas, destacam-se a Lei 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 14/99, de 1999, a Resolução do CNE nº 03/99, de 10 de novembro de 1999, o Decreto 6861/2009, a Lei nº 12.711/2012, o Decreto 7747 de 05 de junho de 2012, a Resolução CEB/CNE n. 05/2012 e a Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL,

1996, 1999a, 1999b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013).

Na CF/1988, os artigos que tratam da educação, cultura e organização social destes povos fazem a abertura necessária ao alinhamento da PEEIB com premissas do desenvolvimento sustentável como o respeito à diversidade cultural, a preservação e proteção do modo de vida tradicional indígena, como se observa no texto dos Artigos 210, 215 e 231, os quais dispõem que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º 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.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (EC no 48/2005)

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

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

A CF/1988, portanto, confere um conjunto de proteções à cultura, língua, às tradições, crenças, aos costumes, ao modo de vida, em síntese, ao *ethos* das populações indígenas brasileiras. O reconhecimento, expresso no texto constitucional, do direito à utilização da língua materna, da manutenção do modo de vida e de sua cultura significa, também, o direito a uma educação diferenciada e à afirmação das identidades étnicas.

Este reconhecimento se desdobrou em um conjunto de normas voltadas para efetivar uma nova política educacional indígena no país. A legislação neste âmbito é vasta e envolve leis, decretos e portarias, que cito aqui como forma de ilustrar o avanço do “paradigma cidadão” na orientação da PEEIB. Além da CF/1988, nos artigos já citados, as demais normas que regulamentam a educação escolar indígena no Brasil estão expostas e resumidas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Legislação sobre educação escolar indígena no Brasil.

NORMA	DO QUE TRATA
Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991	Dispõe sobre educação indígena no Brasil (BRASIL, 1991) ;
Lei 9.394/1994	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta Lei trata da educação indígena de modo mais específico nos Artigos 32, 78 e 79 (BRASIL, 1996) ;
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008	Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008) ;
Decreto 6861/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências (BRASIL, 2009) ;
Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Sobre a política educacional para os povos indígenas esta Lei trata mais especificamente em seu Art. 6º (BRASIL, 2012a)
Decreto 7747 de 05 de junho de 2012	Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Brasília/DF: Governo Federal. Sobre a política educacional para os povos indígenas este decreto trata mais detidamente no Artigo 4, VII, Eixo 7 (BRASIL, 2012b)
Resolução CEB/CNE n. 05/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Sobre a política de educação indígena esta resolução trata mais especificamente em seu Artigo 14, parágrafos 3º e 6º (BRASIL, 2012c) ;
Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013	Cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais (BRASIL, 2013a) ;
Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013	Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE (BRASIL, 2013b)

Fonte: Brasil 1991, 1996, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b.

Na LDB, em seu Artigo 32, Parágrafo Terceiro, o direito à educação em língua materna, já previsto na Constituição de 1988, é reforçado. Diz este parágrafo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” **(BRASIL, 1996)**.

Porém, os Artigos mais importantes desta lei para a estruturação da política educacional indigenista são os 78 e 79. Cito-os em sua integralidade para o pleno conhecimento e análise de seu teor:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Os dois artigos, como se observa, não somente reforçam uma educação diferenciada já prevista na Constituição de 1988, como, também, estabelecem o multiculturalismo, o resgate, fortalecimento, afirmação das identidades étnicas e do modo de vida tradicional como objetivos da política educacional indígena.

Ademais, rompe com a cultura de tutela dos povos indígenas pelo Estado, ao enfatizar a participação das comunidades indígenas na formulação do currículo escolar que lhe será oferecido. Portanto, reconhece o índio como capaz e, assim, rompe, também, com a perspectiva evolucionista da política educacional indígena moderna.

As demais normas que regulamentam a educação indígena brasileira reforçam, detalham, operacionalizam os objetivos já explicitados na LDB e avançam na aliança com as teorias do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável na formulação da PEEIB. Assim, por exemplo, a Resolução nº5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, salienta, em seu Artigo 13, Inciso I, o desenvolvimento sustentável como norte desta política:

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos (BRASIL, 2012c).

Esta resolução é precedida pelo Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, o qual institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), que, em seu Artigo 4º, Eixo 7 e Alínea E vincula diretamente a política de educação indígena, em todos os níveis, à promoção do desenvolvimento sustentável: “e) promover ações voltadas ao reconhecimento profissional, à capacitação e à formação de indígenas para a gestão territorial e ambiental no ensino médio, no ensino superior e na educação profissional e continuada” (BRASIL, 2012b).

O conjunto de indicadores jurídicos anteriores permitem afirmar que a PEEIB pós-1988 se configurou num instrumento de defesa, fortalecimento e promoção do *ethos* indígena. Para esta tarefa, recorreu ao paradigma do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável como instrumento de discurso científico, normativo e de planejamento.

Em última instância, isto significa que o etnodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável se tornaram, mais que teorias e discursos, um modelo de desenvolvimento social, econômico, político e territorial que formam o núcleo da PEEIB. O Quadro 2 a seguir apresenta uma síntese de indicadores etnodesenvolvimentistas e sustentáveis presentes nas normas que regulam a PEEIB contemporânea.

Quadro 2. Indicadores presentes na legislação educacional Federal da filiação da política educacional escolar indigenista brasileira com as teorias do etnodesenvolvimento e do desenvolvimento sustentável.

Indicadores
• Formação ampla;
• Educação intercultural
• Respeito à diversidade
• Fortalecimento da língua materna
• Sustentabilidade socioambiental;
• Projetos de produção alternativa;
• Pleno exercício dos direitos culturais
• Acesso às fontes da cultura nacional
• Proteção às manifestações culturais
• Fortalecimento das práticas culturais
• Respeito à diversidade dos estudantes
• Material didático específico e diferenciado
• Contribuir para Gestão territorial autônoma;

- Elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável;
- Utilização das línguas maternas no ensino fundamental regular
- Respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais
- Formação de pessoal especializado em educação escolar indígena
- Utilização de processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular
- Currículos e programas específicos com conteúdos culturais correspondentes à cada comunidade
- Promover ações voltadas ao reconhecimento profissional, à capacitação e à formação de indígenas para a gestão territorial e ambiental no ensino médio, no ensino superior e na educação profissional e continuada

Fonte: Brasil 1988, 1991, 1996, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b.

A análise do conteúdo destas normas mostra que elas tem em comum os princípios elencados anteriormente com vistas a garantir uma EEI intercultural, que reforce a autonomia dos povos indígenas e o *ethos* indígena ao mesmo tempo em que prevê o diálogo cultural, o acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional, tal como se observa nos artigos 78 e 79 da LDB (BRASIL, 2012c).

Para romper com a tradição tutelar da relação do Estado com as populações indígenas, outro princípio presente nestas normas é a autonomia para definir o modelo de escola que consideram mais apropriado para alcançar seus interesses e necessidades comuns. Esta autonomia é referente à gestão escolar, à elaboração do currículo, à carga horária, aos horários e às finalidades práticas desta educação (BRASIL, 2012c).

Por fim, a sobrevivência, o desenvolvimento e fortalecimento do modo de vida socioeconômico, ambiental e cultural destes povos, defendidos e divulgados pelos princípios do etnodesenvolvimento e da sustentabilidade como fatores de desenvolvimento da própria sociedade nacional, encontra-se consagrado na Resolução CEB/CNE nº5/2012.

A previsão na legislação se alinha com os postulados teóricos de Martins, Couto e Sánchez (2018) sobre o estágio intercultural de contatos culturais, o que permite classificar, em termos formais, a etapa atual do contato cultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional como intercultural, uma vez as normas que regulamentam a EEI brasileira buscam evitar perdas culturais dos povos indígenas no contato com a sociedade não-indígena e fortalecer o *ethos* destes povos.

Estas normas também estão formatadas para fortalecer as identidades étnicas, o modo de vida e a cultura dos povos indígenas, afim de lhes proporcionar as condições objetivas e subjetivas necessárias para avançar para as etapas seguintes do processo de contato, as quais dependem do sucesso da institucionalidade atual.

Deste modo, o conjunto destas normas constitui a institucionalidade desta interculturalidade; seus princípios e valores acima identificados indicam uma afinidade direta com os direitos humanos, o que evidencia a influência destes nas lutas e na formulação da educação escolar indígena Pós-1988.

Contudo, para que esta interculturalidade adote um conteúdo prático, estas normas precisam ser bem-sucedidas através de políticas públicas, projetos e ações. A seguir, o Quadro 3 apresenta uma síntese das principais características dos dois paradigmas da PEEIB analisados nesta seção.

Quadro 3. Síntese das características dos paradigmas orientadores da política educacional escolar indigenista brasileira.		
CARACTERÍSTICAS	PARADIGMAS	
	MODERNIDADE	CIDADÃO
Período	<ul style="list-style-type: none"> • 1910 - 1988 	<ul style="list-style-type: none"> • 1988 – Atualidade
Fundamentos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução; • Progresso; • Teorias Raciais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Etnodesenvolvimento; • Desenvolvimento sustentável; • Multiculturalismo;
Modelo de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Para o índio; • Integracionista; • Assimilacionista; 	<ul style="list-style-type: none"> • Indígena; • Emancipadora; • Intercultural;
Função da educação escolar indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Converter o indígena à cultura nacional; 	<ul style="list-style-type: none"> • Preservar o modo de vida e o <i>ethos</i> indígena;
Interesses Práticos	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da força de trabalho indígena; • Mercantilização das riquezas naturais indígenas; • Mercantilização das terras indígenas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Empoderamento indígena das suas; • Fortalecimento e preservação da língua, história, cultura, identidade indígena; • Autonomia dos povos indígenas;
Protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> • Estado; • Elite empresarial, política e militar; • Alas religiosas conservadoras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Indígenas; • Indigenistas; • ONGs • Alas religiosas progressistas;
Consequências Práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Etnocídio indígena; • Fragilização da língua, cultura, identidade indígena; • Violência contra povos indígenas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resgate e fortalecimento da língua, cultura, identidade indígena; • Fortalecimento político dos povos indígenas;

Fonte: Pesquisa bibliográfica.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENISTA NO BRASIL: UM POUCO DA HISTÓRIA

O período colonial no Brasil se estende do ano de 1500, com a chegada dos portugueses às terras brasileiras, a 1822, com a proclamação da independência (FAUSTO, 2006). Este período é o berço da educação para o índio, do modo como esta expressão foi discutida no capítulo 1 deste estudo (KAHN, 1994; GRAZZI, SILVA, 1981; MELIÁ, 1981, 1979). Assim, esta educação deve ser compreendida dentro dos objetivos que a empreitada colonial se propunha. Ver-se-á, nesta parte do estudo, que o modelo de educação colonial dispensado aos índios, com algumas diferenças pontuais, manteve, em essência, seus atributos até a década de 1970 do século XX, já no interior da política educacional indigenista oficial no Brasil.

No contexto colonial, o índio despertou interesses que variaram de acordo com os atores envolvidos na empreitada de conquista, dominação e exploração comandada por Portugal. No caso de comerciantes e senhores da terra, o indígena lhes interessava por representar mão-de-obra escrava e semi-escrava para seus empreendimentos agrícolas ou, ainda, para se apropriar das riquezas naturais concentradas nas terras dos nativos (CUNHA, 2018; SAVIANI, 2008; FAUSTO, 2006).

No caso dos religiosos, estes enxergavam no índio um mercado de mão-de-obra barata para seus empreendimentos socioeconômicos e um mercado de fiéis para a expansão da fé católica em declínio no mundo europeu (CUNHA, 2018; SAVIANI, 2008; FAUSTO, 2006). Como salienta Cunha (2018) a despeito de normas que determinavam que o indígena deveria ser remunerado pelo seu trabalho, que este trabalho não deveria ser obrigatório e que deveria ser temporário:

os indícios de que as Normas e Regulamentos não eram obedecidos são sobejos, resultando no fato de que os índios nas aldeias eram explorados e sobrecarregados em vez de protegidos, encontrando-se, praticamente, em condição de escravidão (CUNHA, 2018, p.100).

O monopólio e exploração deste mercado religioso ficou a cargo da Companhia de Jesus, ordem religiosa criada no início do século XVI que tinha por objetivo principal expandir a fé católica para o mundo e combater a expansão do protestantismo que estava nascendo na Europa. Esta expansão do catolicismo se daria exatamente através da catequese, evangelização e da educação escolar (CUNHA, 2018; SAVIANI, 2008; FAUSTO, 2006).

Fausto (2006) salienta que a educação foi uma das formas adotadas pelos colonizadores para tentar sujeitar o indígena, a outra foi através da escravização pura e simples, pela força e violência. De acordo com este autor, a educação foi a tática mais utilizada pelas ordens religiosas, enquanto que a escravização era adotada pelos colonos. Nas palavras deste autor:

Podemos distinguir duas tentativas básicas de sujeição dos índios por parte dos portugueses. Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela consistiu no esforço em transformar os índios, através do ensino, em “bons cristãos”, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias (FAUSTO, 2006, p.49).

Por fim, para a coroa portuguesa, o indígena era concebido como aliado na defesa nacional, assim como uma fonte alternativa de riqueza para a economia metropolitana (CUNHA, 2018; SAVIANI, 2008; FAUSTO, 2006).

A educação para o índio neste momento, portanto, terá exatamente a função de contribuir para o sucesso da empresa colonial. Sua formulação e implementação ficou a cargo dos jesuítas, isto é, dos membros da ordem religiosa Companhia de Jesus (CUNHA, 2018; LUCIANO, 2006; OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

Fausto (2006) corrobora com Palmquist (2018) ao definir como catastrófica a ação tanto escravagista quanto evangelizadora do colonizador europeu sobre as populações indígenas brasileiras, salientando o etnocídio e genocídio que marcaram o encontro entre estes povos neste momento. Assim, mesmo que as ordens religiosas tentassem proteger o indígena da ação violenta do colono, os religiosos:

Não tinham também qualquer respeito pela cultura indígena. Ao contrário, para eles chegava a ser duvidoso que os índios fossem pessoas. Padre Manoel da Nóbrega, por exemplo, dizia que “índios são cães em se comerem e se matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem” (FAUSTO, 2006, p.50-51).

Deste modo, no contexto colonial, a educação indígena foi pensada como forma de integrar e assimilar o indígena à sociedade colonial, assim como de aculturar, civilizar, cristianizar e pacificar este sujeito (SCHWARCZ, 1996; OLIVEIRA, FREIRE, 2006; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012; SKDMORE, 2012).

É importante lembrar que estas ideias cristãs foram complementadas, a partir do século XIX, com a ideologia do progresso, da evolução e do racismo, que perpetuaram a concepção do indígena como um selvagem, bárbaro uma raça inferior, vivendo num estágio de desenvolvimento social, econômico, cultural, político e humano anterior ou superado comparado àquele no qual se encontrava o restante das sociedades nacional e ocidental, mormente as europeias (SCHWARCZ, 1996; OLIVEIRA, FREIRE, 2006; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012; SKDMORE, 2012).

Estas concepções se mesclaram ao longo do século XX na formulação da PEEIB. É um pouco desta trajetória que será analisada nas próximas seções.

3.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA DURANTE O BRASIL COLONIAL

A educação escolar brasileira durante a maior parte do período colonial é indissociável da ação dos missionários das ordens religiosas católicas (SAVIANI, 2008; FAUSTO, 2006). A análise desta educação ajuda a subsidiar a compreensão da educação para o índio neste período.

Foram os missionários que montaram os estabelecimentos escolares, os currículos, as didáticas e modelos de gestão educacional nos primeiros séculos da colonização do Brasil. Das ordens religiosas que atuavam neste período, destaca-se a Companhia de Jesus, a qual reinou hegemônica na área educacional desde meados do século XVI até meados do século XVIII no Brasil (CUNHA, 2018; SAVIANI, 2008).

A atuação desta ordem é tão central na educação escolar colonial, que a classificação das etapas desta educação neste período se baseia na atuação dos jesuítas. Assim, Saviani (2008) sustenta que houve três etapas da educação escolar no Brasil de então. A primeira se estende de 1549 a 1599, marcada pela chegada dos jesuítas e o início das suas atividades evangelizadoras até a morte do padre José de Anchieta, em 1597.

A segunda etapa começa em 1599, com a promulgação da *ratio studiorum*, o manual escrito pela Companhia de Jesus para orientar as suas práticas no campo educacional: currículo básico, programas, modelos de gestão, métodos educativos e objetivos da educação escolar de acordo com as categorias sociais (KLEIN, 2015; ARANHA, 2012; SAVIANI, 2008).

Por fim, a terceira etapa tem início com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a instauração do regime de aulas régias inspirado nas ideias iluministas defendidas por Marquês de Pombal e Dom Jose I.

Estas duas últimas etapas tiveram impacto direto na educação destinada aos indígenas brasileiros pelo colonizador durante o período colonial. Enquanto a primeira pautou-se pela catequização do índio, a última se orientava por um projeto de índio cidadão, habilitado para desempenhar funções dentro da ordem social nacional (SAVIANI, 2008; TOLEDO, RUCKSTADTER, RUCKSTADTER, 2007; COELHO, 2005).

De acordo com especialistas como Cunha (2018), Klein (2015), Aranha (2012), Saviani (2008), Toledo, Ruckstadter, Ruckstadter (2007), Coelho (2005), além de orientar e ordenar a educação escolar oferecida pelos jesuítas, o objetivo principal da *ratio studiorum* era homogeneizar a cultura do Brasil colônia dentro dos padrões da cultura europeia e da religião católica, e isso valia tanto para o colono quanto para o nativo.

De acordo com Aranha (2012) o programa de estudo deste manual previa dois níveis de estudos, que eram:

- *Studia inferiora*: — letras humanas, de grau médio, com duração de três anos e constituído por gramática, humanidades e retórica, formava o alicerce de toda a estrutura do ensino, baseada na literatura clássica greco-latina. — filosofia e ciências (ou curso de artes), também com duração de três anos, tinha por finalidade formar o filósofo e oferecia as disciplinas de lógica, introdução às ciências, cosmologia, psicologia, física (aristotélica), metafísica e filosofia moral.
- *Studia superiora*: — teologia e ciências sagradas, com duração de quatro anos, coroava os estudos e visava à formação do padre (ARANHA, 2012, p.204).

O manual também previa a competição entre os membros de classes sociais, a fim de, através dela, estimular a ambição intelectual, socioeconômica dos estudantes e desenvolver as habilidades do exercício do poder e dominação (KLEIN, 2015; ARANHA, 2012)

Além disso, a *ratio studiorum* definia práticas, conteúdos, procedimentos, bibliografias com o objetivo de evitar ao máximo arbitrariedades por parte dos missionários e, assim, alcançar uma formação padronizada e universal por parte dos estudantes.

Esta padronização e universalidade tinham por finalidade maior a homogeneização dos conhecimentos, valores, crenças, percepções de mundo e estilos de vida dos educandos, o que impactava diretamente a diversidade cultural do Brasil colônia. Por conta deste papel homogeneizador das diferenças assumido pela educação escolar disseminada na colônia pela Companhia de Jesus, Neves (1979, p.45) afirma que:

A Companhia de Jesus foi fundada para difundir a palavra especialmente a povos que não a conheciam — e por meio de uma socialização prolongada. Dirigem-se a homens que não são, portanto, iguais a si — e quer transformá-los para incorporá-los à cristandade. Duas diferenças primeiras: não são padres e não são cristãos. Uma semelhança: são *homens*. É esta semelhança somada àquelas diferenças que dão a possibilidade e o sentido do plano catequético. A catequese é, então, um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças.

Na mesma direção, Aranha (2012) destaca que

De acordo com a mentalidade quinhentista, tanto o reino português como a Igreja Católica atuavam no sentido de *homogeneizar as diferenças*, nivelando a todos pelo que se considerava verdadeiro e superior: a cultura cristã europeia. A catequese, então, constituiu um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças, pela qual os jesuítas buscavam transformar o “selvagem” em “civilizado” e o não cristão em cristão, para que todos fossem o mais iguais possível (ARANHA, 2012, p.578).

É por meio desta tentativa de homogeneização cultural que o missionário converte a educação proporcionada pela igreja em peça central do processo de colonização. Por meio dela, convertia-se o indígena não somente ao catolicismo, mas, também, ao modo de vida europeu.

É importante salientar, entretanto, que os estudos escolares, dentro de estabelecimentos próprios para este fim, ficaram destinados aos colonos e, principalmente, à elite colonial (KLEIN, 2015; ARANHA, 2012, TOLEDO, RUCKSTADTER, RUCKSTADTER, 2007; COELHO, 2005). Assim, havia uma diferença da educação ministrada pelos jesuítas aos colonos e a educação ministrada aos indígenas. Portanto, um dos pilares da busca da homogeneização pela educação ficava comprometido.

Ademais, a competição entre classes promovida pelos jesuítas em seus estabelecimentos de ensino também acentuavam diferenças educacionais e de classes. Nem todos concluíam os *studia inferiora* e nem todos alcançavam os *studia*

superiora (KLEIN, 2015; ARANHA, 2012, TOLEDO, RUCKSTADTER, RUCKSTADTER, 2007; COELHO, 2005).

Por fim, aos indígenas, que não se adaptaram à vida urbana, foi montado um novo modelo de colonização por meio do aldeamento. Nestes, o ensino visava fundamentalmente o processo de catequese e evangelização. Os conteúdos formais ficavam restritos às lições de ler, escrever e contar, com o objetivo primordial de que o indígena aprendesse a ler a bíblia.

Ademais, os indígenas manifestavam clara desmotivação às aulas escolares. Por isso, um conjunto de modificações foram feitas nos currículos do *ratio studiorum* para o adaptar à educação destes povos e a fim de tornar as aulas atrativas. Dentre elas, a implantação de aulas de música e peças teatrais, estas também adaptadas para se aproximar da realidade cultural destas populações, uma vez que o que importava de fato para os jesuítas era ensinar o catolicismo, catequizar os índios e entrojeter neles valores morais cristãos-europeus (CUNHA, 2018; KLEIN, 2015; ARANHA, 2012; OLIVEIRA, FREIRE, 2006; TOLEDO, RUCKSTADTER, RUCKSTADTER, 2007; NEVES, 1979). Como afirmam Toledo, Ruckstadter, Ruckstadter (2007, p.451) a respeito das peças teatrais promovidas pelos jesuítas nas aldeias:

No Brasil o objetivo central era outro, catequizar os nativos, projeto civilizador ligado a um projeto maior: o projeto colonizador português. Não era a erudição a preocupação do padre José de Anchieta ao escrever suas peças de teatro, mas sim atingir os índios com a mensagem cristã (2007, p.451).

Deste modo, o esforço homogeneizador dos missionários católicos foi, em grande medida, sustado pelas dificuldades oferecidas pela diversidade cultural e pela estrutura social do Brasil colonial. De um modo ou de outro, a educação escolar oferecida por estes sujeitos contribuiu para descaracterizar a cultura e o *ethos* destes povos no Brasil.

Na próxima seção, são apresentados e analisados os períodos da educação escolar indígena no Brasil, a fim de compreender as características gerais que ela adota ao longo do tempo.

3.2. PERÍODOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

De modo didático, os especialistas dividem a história da EEI em, pelo menos, três períodos subdivididos em fases: o primeiro, estende-se do século XVI à metade do século XVIII; o segundo, da metade do século XVIII à primeira metade do século XX; o terceiro, da década de setenta do século XX ao início do século XXI. O breve levantamento do histórico da EEI no Brasil que se realiza nas subseções a seguir é baseado nos estudos de Ferreira (2001), Tassinari (2008), Luciano (2006), Luciano (2011), D'Angelis (2012), Oliveira, Nascimento (2012), Ciaramello (2014), Sobrinho, Souza, Bertiol (2017) e Medeiros (2018).

3.2.1. Primeiro período: a escola de catequese

Este período se estende da chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549, à expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro, em 1759, comandada pelo Marquês de Pombal. Fora comandado pelos padres Jesuítas e tinha como espaço os aldeamentos das missões. Além dos jesuítas, outras ordens religiosas, mas em menor número, também atuaram na oferta de educação escolar aos indígenas, a exemplo dos carmelitas, capuchinhos, beneditinos e franciscanos.

O imaginário que comandou a montagem das estratégias de educação escolar indígena deste período obedeceu a duas percepções dos colonizadores portugueses sobre os indígenas. A primeira, a concepção do índio como um ser inferior, impuro, selvagem, pagão, degenerado, canibal, mas com potencialidades para se tornar cristão, civilizado, amansado e de cooperar com o colonizador e a empreitada colonizadora. Esta concepção era comum entre os membros do clero (OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

A segunda percepção, concorrente à religiosa, concebia o índio como um animal que não poderia ser cristianizado nem humanizado, mas que poderia ser escravizado e, mesmo, morto. Esta era uma concepção mais comum entre latifundiários e empreendedores que careciam de mão-de-obra escrava para seus empreendimentos (OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

Os missionários católicos combateram a segunda percepção e, inclusive, contrapuseram-se à escravização do índio. Porém, esta oposição se deveu, também,

a interesses econômicos e estratégicos próprios da empreitada colonial: tratava-se de amansar o indígena para ganhar a sua adesão e, assim, transformá-lo em aliado do processo de colonização.

Neste sentido, merece destaque o Regimento de 1680, que proibiu a escravidão do nativo, regulamentou o seu trabalho nos aldeamentos e nas propriedades dos colonos, proibiu a residência de brancos e mamelucos nos aldeamentos definiu que os aldeamentos fossem governados pelos párocos e “principais”, isto é, os chefes das tribos indígenas.

O índio amansado passava a viver confinado nos aldeamentos ou em reservas, o que facilitava a liberação e pacificação da terra para a ocupação pelos colonos portugueses. O indígena pacificado também servia como mão-de-obra barata para missionários e colonos. Por fim, o indígena amansado também era utilizado na defesa contra colonos que entravam os sertões em busca de índios para escravizar e nas regiões de fronteira, contra outros colonizadores.

Era para cumprir estas funções que a educação escolar indígena promovida pelos jesuítas e demais ordens religiosas preparava o nativo. O conteúdo desta educação era, principalmente, o evangelho cristão, mas também contavam com ensinamentos básicos da pedagogia do “ler, escrever e contar”.

Ademais, os indígenas também recebiam uma educação prática, voltada para aprender técnicas de cultivo agrícola, pecuário, marcenaria, carpintaria, artesanato, ofício de ferreiro, sapateiro, alfaiate, uma vez que a economia colonial carecia destes profissionais. Era, portanto, um sistema educacional voltado ao preparo do indígena como mão-de-obra para servir aos missionários e colonos. Por isso, Ferreira (2001, p.72) assim resume a educação dos índios aldeados pelas missões religiosas deste período: “o objetivo das práticas educativas [...] era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar a mão-de-obra indígena à sociedade nacional”.

Fora dos aldeamentos, a educação escolar era de difícil acesso para os indígenas, pois as escolas das vilas eram destinadas, mormente, aos descendentes dos colonizadores. Apesar das dificuldades, houve casos de índios estudando nestas escolas.

Ferreira (2001) situa a educação escolar indígena nos três séculos de colonização em um só período, diferentemente do que empreende D’Angelis (2012), que, a partir da era pombalina e expulsão dos jesuítas, situa esta educação em um segundo período.

Entende-se, aqui, que a expulsão dos Jesuítas em 1959 demarca uma nova era da política educacional indigenista no período colonial, a partir da introdução das aulas régias e de uma nova percepção que passou a ser cultivada para o indígena. Por isso, adota-se a classificação proposta por D'Angelis (2012).

3.2.2. Segundo período: primeiras letras e projeto civilizador

O segundo período da EEI brasileira é o mais longo. Estende-se de meados do século XVIII até os anos de 1960. Este é o período em que o imaginário civilizatório dos séculos XVII e XVIII se encontra com o imaginário do progresso e da evolução, o que manterá a lógica da supressão da cultura indígena, mas, agora, em nome tanto da civilização cristã quanto da grandeza da “raça”, da “nação” e da “pátria”.

Este segundo período está subdividido em duas fases: a “fase pombalina”, que se estende pela segunda metade do século XVIII até a década de 1840, e a fase que compreende o Segundo Império, a Primeira República, a Era Vargas e o período que vai de 1945 a 1969.

A fase pombalina tem como fatos mais marcantes a implantação do Diretório dos Índios e das Aulas Régias na colônia. O sistema das *Aulas Régias* foi um dos instrumentos pelo qual Dom José I e seu Primeiro Ministro, Sebastião de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal, buscaram implantar o modelo político do despotismo esclarecido em Portugal. Por este, buscava-se promover a modernização da cultura e da economia do reino, ao mesmo tempo em que manter o Estado Monárquico (CARDOSO, 2014).

A modernização da cultura se daria por meio da divulgação dos valores e ideias iluministas, que previam a revisão e crítica do conhecimento religioso, divulgação, produção e desenvolvimento do conhecimento racional, isto é, da Ciência, Filosofia e Arte (CARDOSO, 2014).

Após a expulsão dos jesuítas, os aldeamentos passaram a ser comandados por pessoas diretamente indicadas pelo governo provincial, portanto, pessoas de confiança da coroa, a fim de evitar o retorno da influência religiosa.

A educação escolar dos índios aldeados manteve o formato prático e do “ler, escrever e contar”. Privilegiou-se o ensino laico e secular. O ensino indígena em sua língua materna foi proibido e o aprendizado do português passou a ser obrigatório. O

Diretório previa, ainda, a criação de escolas para meninos e para meninas, mas não há registro de que isto tenha sido implantado nos aldeamentos. De acordo com o próprio texto do Diretório:

6. [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa [...] 7. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo (*Apud MEDEIROS, 2018, p.9*).

Com este formato, buscava-se alcançar o objetivo principal da coroa que era estimular a mestiçagem, a maior integração política, cultural e social dos indígenas, assim como ampliar sua participação na política de defesa nacional e no mercado de trabalho.

Apesar de oficialmente extinto em 1798, o regime de Diretório perdurou até a década de 1840. Já o sistema escolar de *Aulas Régias*, este prosseguiu até 1834, quando foi substituído por um sistema descentralizado. Assim, tanto o ensino de ler, escrever e contar quanto o ensino de humanidades ficou a cargo das assembleias legislativas provinciais.

A segunda fase do segundo período começa por volta de 1845. Neste ano, foi criado pelo Governo Imperial o Regulamento das Missões, o qual reatou oficialmente as relações com a Igreja Católica e a parceria com os missionários para a oferta de educação formal aos indígenas aldeados. Até 1910, esta educação ficou dividida entre o Estado e as ordens religiosas católicas.

Em termos político, o regulamento manteve o cargo de Diretor de Aldeamento -nomeados, até 1860, pelo Ministro dos Negócios do Império e, após 1860, pelo Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas-, mas reatou o formato pré-pombalino da administração destes, uma vez que estabelecia a participação direta e, assim, dividia com as ordens religiosas a gestão dos aldeamentos. De um modo ou de outro, o Diretor de Aldeamento limitava a autonomia dos missionários, diferentemente do que ocorria no período colonial.

Com a divulgação dos ideários de progresso e evolução na segunda metade do século XIX, fortaleceu-se a percepção entre missionários e funcionários do governo de que os índios aldeados estavam numa fase final de evolução rumo à modernidade. Ademais, os índios eram concebidos como súditos do imperador e, assim, precisavam desenvolver os hábitos civilizatórios e conhecimentos necessários para ser concebidos como dignos de fazer parte da monarquia.

Neste contexto, as práticas educacionais pretenderam acelerar o processo civilizatório e a assimilação destes sujeitos. Por isso, intensificaram-se as práticas já consagradas de cristianização, aprendizado do português, de instruções básicas de leitura, escrita e matemática, e do abandono da língua materna, ao mesmo tempo em que se estimulou a sedentarização do indígena e a capacitação destes sujeitos para o trabalho braçal.

A sedentarização e a capacitação para o trabalho braçal visavam acelerar o processo de ocupação pacífica das terras indígenas pelos colonos, converter estes sujeitos em trabalhadores a serviço do Estado, na abertura de estradas e na defesa nacional, e aos colonos, na produção agrícola de modo geral.

De acordo com Santos e Brighenti (2019), destes fatores, o mais importante passou a ser, de fato, a apropriação das terras indígenas, uma vez que a escravidão estava chegando ao fim e o índio deixava, cada vez mais, de ser necessário como mão-de-obra tanto para colonos quanto para o Estado.

Foi esta mesma lógica que deve orientou a formulação da PEEIB adotada a partir de 1910, com o início da política indigenista oficial brasileira. A partir deste ano, a parceria com a Igreja Católica foi revista, mas a política do Estado brasileiro fortaleceu a aliança com o discurso assimilacionista, civilizatório, evolucionista e do progresso.

Para ocultar os interesses práticos que envolviam esta política, é importante lembrar que foi incrementada a ideologia evolucionista e racista importada do positivismo europeu: Como salienta Luciano (2011, p.90): “o ideário positivista que predominava entre as elites que governavam o país nesta época elevou ao máximo a concepção racista do índio incapaz, sujo, desordeiro, empecilho do progresso e da modernização”.

É válido ressaltar, ainda, que a ideologia positivista se desdobrou em, pelo menos, três teorias sociais típicas do cenário intelectual brasileiro do início do século XX: a teoria da escolarização, a racial e a da higienização (SCHWARCZ, 1996;

TASSINARI, 2008; BECHELLI, 2009; SKDMORE, 2012; FERREIRA, VECHIA, 2016; VECHIA, FERREIRA, 2016).

De acordo com a teoria da escolarização, o baixo desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, e social, a pobreza e as desigualdades sociais no Brasil eram explicados pelo baixo nível de escolaridade da população. A solução destes problemas, portanto, passava por um processo de generalização da escola para todos os grupos sociais, principalmente dos patamares mais subalternos da população.

Por sua vez, os racialistas afirmavam que a causa fundamental dos problemas acima apontados era miscigenação racial, pois esta levava à degradação intelectual, moral e física da população. A solução radical apontada pelos racialistas era a eugenia, que consistia em atuar através de políticas para selecionar os melhores e mais aptos fisicamente e intelectualmente, a fim de formar uma “raça brasileira ideal”.

Por fim, os higienistas defendiam que a degeneração da “raça brasileira” resultava de questões higiênicas, de saneamento e do meio social. Por esta perspectiva, estes fatores eram decisivos na constituição de indivíduos fortes, saudáveis e inteligentes que, por sua vez, poderiam ser mais úteis para a defesa nacional, o trabalho e o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico.

Este quadro de referências também foi completado pelo espírito nacionalista que contagiou grande parte da elite intelectual e política deste período. Os nacionalistas defendiam o projeto de construção de uma nação desenvolvida, forte, culta e moderna no Brasil. Para isso, a educação passou a ser vista como uma variável decisiva, pois a ela caberia desenvolver na população o espírito cívico, o caráter vigoroso, os hábitos de higiene e saúde para a constituição de pessoas fortes e sadias, e promover o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico do país.

Este nacionalismo se intensificou a partir de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. A mensagem de Getúlio Vargas dirigida à Assembleia Constituinte em 1933 é ilustrativa a este respeito:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física, moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional” (*Apud* VECHIA, FERREIRA, 2016, p.1-2).

Como se observa, o nacionalismo varguista está impregnado dos referenciais de escolarização, higienistas, racistas e eugenistas do período. O discurso oficial

sustentava que para a construção de uma grande nação era preciso alcançar, além da unidade política e econômica, a unidade cultural do país e, para isso, a educação desempenhava papel central, pois a ela caberia promover os receituários da ideologia nacionalista do regime (VECHIA, FERREIRA, 2016).

Santos e Brighenti (2019) mostram que a instrução moral, cívica e a ideologia nacionalista foi reproduzida pelo SPI dentro dos postos indígenas do Brasil. De acordo com estes autores:

A educação dentro dos postos do SPI, de modo geral seguia as mesmas determinações estabelecidas para os demais estabelecimentos de ensino do país. Era preciso imputar nos indígenas os mesmos valores morais e cívicos do restante da população. Além da educação cívica, noções de pecuária, agricultura e horticultura também eram ensinadas aos indígenas nos postos, com o objetivo de inseri-los na dinâmica do trabalho, já que era objetivo maior incorporá-los à sociedade como trabalhadores nacionais (SANTOS, BRIGHENTI, 2019, p.10).

Estes autores mostram, ainda, que o apelo moralista, cívico e nacionalista é uma constante neste período nos decretos, boletins e outros documentos oficiais do SPI e Ministério da Agricultura.

Tassinari (2008) também salienta que a educação escolar indígena da Era Vargas está intimamente afinada com os ideais positivistas e nacionalistas. Inclusive uma parte da antropologia praticada no Brasil deste período está comprometida com estes referenciais.

Se observarmos as políticas públicas voltadas para indígenas no Brasil veremos que as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de "civilização dos selvagens"), presentes na produção etnológica do período anterior. Ao mesmo tempo, o projeto de "integração nacional" através da educação escolar estava em consonância com contribuições da Antropologia que se desenvolvia a partir da década de 1930 (TASSINARI, 2008, p.224-225).

A ideologia nacionalista e suas bases positivistas presentes nos discursos e na política educacional escolar do Estado brasileiro mostra que o objetivo básico do SPI não pode ser compreendido apenas com aquilo que se encontra em seu estatuto formal, que é a defesa, proteção e tutela dos índios. Aos objetivos formais se impõem objetivos práticos, que são a integração, a assimilação, a utilização destes sujeitos e seus recursos naturais para fins econômicos, políticos e militares.

Para encerrar esta parte, é válido, ainda, ressaltar que, após 1930, a Igreja Católica restaurou sua aliança com o Governo Federal, o que resultou no restabelecimento de convênios por parte do Governo e o SPI para a promoção do ensino escolar indígena. A primeira vitória da Igreja Católica neste sentido foi a reintrodução, em 1930, do ensino religioso na educação fundamental. Outra vitória foi a oposição à aprovação de um Plano Nacional de Educação e da centralização das diretrizes curriculares nacionais pelo Governo Federal. Deixando a cargo das Assembleias Legislativas, ficava mais fácil para a Igreja, através de seu peso ideológico e influência, pressionar os governos estaduais na assinatura de convênios para a promoção da educação escolar indígena.

Através da aliança com o SPI e sob a tutela do discurso moralista, a Igreja pôde reintroduzir, novamente, o ensino religioso entre estes povos. O discurso da Igreja justificava que o Brasil era um país majoritariamente católico e que, por isso, o ensino meramente laico ia contra a fé dos alunos e os valores e dogmas católicos precisavam ser trabalhados para o fortalecimento moral e a unidade cultural e ideológica da nação (SANTOS, BRIGHENTI, 2019; FERREIRA, VECHIA, 2016). Portanto, adicione-se aos objetivos práticos antes mencionados os interesses religiosos sobre as almas, os corpos e as riquezas naturais dos povos indígenas.

O modelo de educação escolar promovido pelo SPI persistiu até sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, medida que se deu em meio a um escândalo internacional envolvendo o SPI devido à divulgação de um documento que ficou conhecido como Relatório Figueiredo, o qual denunciou a associação deste órgão com fazendeiros e proprietários de terra pelo Brasil na promoção de vários tipos de violência contra indígenas, desde escravidão até a expulsão forçada de suas terras e assassinatos. O escândalo que cerca o fim do SPI é a prova cabal de que os objetivos prático-informais se sobressaíram ao formal na orientação de suas ações.

Com a criação da FUNAI e a instauração do ensino escolar bilíngue para os povos indígenas a educação escolar indígena no Brasil ingressa no seu terceiro período, o qual será tratado na próxima seção.

3.2.3. Terceiro Período: o ensino bilíngue e o multiculturalismo

Este terceiro período está subdividido em duas fases: a fase do “bilinguismo de transição”, que se estende do final da década de 1960 ao final da década de 1980, e a fase do “indigenismo alternativo”, do “movimento indígena” e das “escolas indígenas”, que se estende do final da década de 1980 à atualidade.

A primeira fase começa em 1969 quando a FUNAI firmou convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Este instituto era formado por missionários evangélicos norte-americanos que se diziam linguistas e que passaram a propor aos governos de países latino-americanos o desenvolvimento de atividades educacionais junto aos povos indígenas. Estrategicamente, aliaram-se ao Instituto Indigenista Interamericano e a intelectuais com entrada nos governos locais (COLBY, EANNETT, 1998; OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

No Brasil, as primeiras propostas deste instituto de trabalho junto aos índios ocorreram na década de 1950, mas foram recusadas pelo SPI. No início dos anos de 1960, por meio do indigenista Darcy Ribeiro, conseguiu se aproximar do governo de João Goulart, porém, sem lograr muito êxito na firmação de convênios, o que só ocorreria no final desta década (COLBY, EANNETT, 1998; OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

Os membros do SIL se diziam linguistas. De fato, apesar de formados em universidades norte-americanas, a maioria era missionário evangélico. Estes, propunham estudar, documentar as línguas indígenas e formar monitores bilíngues para mediar o ensino escolar em suas comunidades. Porém, os missionários do SIL findavam por traduzir a bíblia para as línguas indígenas, por transmitir os ensinamentos religiosos cristãos aos nativos e, por meio da imposição de normas e sistemas ortográficos “civilizados” aos indígenas, preparava o terreno para o ensino do português e o abandono da língua nativa (OLIVEIRA, FREIRE, 2006; LUCIANO, 2011; OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012; CIARAMELLO, 2014; MEDEIROS, 2018).

Por isso, este trabalho praticado pelo instituto ficou conhecido como “bilinguismo de transição”, pois o objetivo final do mesmo era fazer com que o indígena abandonasse paulatinamente a língua materna e adotasse a língua portuguesa de forma majoritária (LUCIANO, 2011). Nas palavras de Luciano (2011, p.96), o SIL, “conjugando métodos linguísticos e proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o

chamado ‘bilinguismo de transição’”. Na mesma direção, Borges (1997, p.19) salienta que:

O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, desta forma, para a integração do indígena à sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português).

A atuação do Summer não foi somente negativa, pois contribuiu bastante para tornar muitas línguas indígenas conhecidas, para formar pessoas capacitadas ao ensino escolar em língua materna e para consolidar o ensino bilíngue nas comunidades indígenas, preparando, assim, o terreno sobre o qual se desenvolveriam diversas bandeiras de lutas pelo movimento indigenista nos anos de 1980 (LUCIANO, 2011; CIARAMELLO, 2014; MEDEIROS, 2018).

Destaque-se, também, que o Summer não foi a única entidade missionária evangélica a atuar junto aos índios durante os anos de 1960, 1970 e 1980. Diversas congregações, dentre elas a Missão Novas Tribos, atuaram na perpetuação do processo de catequização das comunidades indígenas do Brasil (COLBY, EANNETT, 1998; OLIVEIRA, FREIRE, 2006).

Outrossim, a aproximação do Regime Militar com as missões religiosas evangélicas ocorre na atuação da educação escolar indígena ocorreu num momento em que a Igreja Católica passava por profundas mudanças de orientação ideológica. Após o Concílio Vaticano II, a Teologia da Libertação ganhou força dentro da Igreja e esta assumiu um caráter mais “progressista”, colocando-se em defesa das questões sociais, valorização e defesa das culturas indígenas (OLIVEIRA, FREIRE, 2006; LUCIANO, 2006, 2011).

A segunda fase deste período está associada à emergência dos movimentos sociais indígenas na década de 1970 e 1980, da nova postura assumida pela Igreja Católica em relação a estas populações e do movimento pela educação de modo geral.

Para organizar, planejar e coordenar a atuação católica junto às populações indígenas, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil criou, no início da década de 1970, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o qual produziu importantes documentos sobre as condições de existência dos povos indígenas e as

arbitrariedades sofridas por estes sujeitos tanto por parte das ações do Estado quanto de agentes privados.

Esta nova postura da Igreja Católica colocou a instituição em oposição ao Governo Federal na política indigenista por ele comandada, resultando, inclusive, na expulsão de vários missionários católicos de aldeias indígenas, pois estes passaram a representar uma ameaça à imagem da FUNAI, uma vez que tendiam a denunciar as contradições da política indigenista oficial.

Através da sua atuação, os missionários da Igreja Católica comprometidos com a Teologia da Libertação foram decisivos para a organização e mobilização política dos indígenas brasileiros. Como nota Luciano (2006, p.72): “o CIMI, tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas, e é um importante aliado dos movimentos indígenas”.

Mas não apenas a Igreja Católica. Outros importantes sujeitos coletivos contribuíram para definir pautas, bandeiras de luta, organizar e mobilizar as populações indígenas ao longo dos anos de 1970. Luciano (2006, p.72-73) destaca, ainda, a OPAN (Operação Amazônia Nativa), o CTI (Centro de Trabalho Indigenista), a CCPY (Comissão Pró-Yanomami), o ISA (Instituto Socioambiental), o GTME (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico) e a ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista).

Na política indigenista, esta nova fase caracteriza a emergência do “indigenismo alternativo” e, na PEEIB, a fase da educação indígena, do modo como esta categoria é trabalhada no capítulo 1 (KAHN, 1994; GRAZZI, SILVA, 1981; MELIÁ, 1981, 1979).

Em outros termos, é o período da educação indígena propriamente dita, nascida da mobilização dos movimentos sociais e da resistência das populações indígenas ao modelo de educação para o índio.

De fato, uma das características da educação indígena a partir deste momento é o enfrentamento dos processos de colonização baseados na opressão física e cultural, na conquista e exploração das populações nativas.

Com o apoio destas entidades, fortaleceu-se o Movimento Social Indígena ao longo dos anos de 1970 e 1980, o qual foi decisivo para a conquista de um conjunto de direitos, mudança de princípios e orientações da PEEIB que se observa a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e outras leis ou normas sobre a educação escolar indígena que seguiriam ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010.

Após 1988 o Terceiro Período da educação escolar indígena no Brasil ingressa, definitivamente, em sua segunda fase. Esta fase será marcada pela política educacional voltada para a oferta de um ensino diferenciado, comprometido com o multiculturalismo, o resgate, fortalecimento, afirmação das identidades étnicas e do modo de vida tradicional das populações indígenas brasileiras.

Na CF/1988, os dispositivos legais que irão subsidiar as novas orientações para a educação escolar indígena promovida pelo Estado se encontram definidos nos artigos 210, 215 e 231, já mencionados na introdução deste estudo.

Ao longo das décadas subsequentes, outras normas reforçaram o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação escolar indígena orientada pelo multiculturalismo, resgate e fortalecimento das identidades comunitárias, preservação e defesa da cultura e língua nativas, assim como com a preservação dos recursos e das riquezas naturais destes povos, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento sustentável. Cito, novamente, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, a Lei 9.394/1994, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, o Decreto 6861/2009, a Lei nº 12.711/2012, o Decreto 7747 de 05 de junho de 2012, a Resolução CEB/CNE n. 05/2012, a Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013 e a Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062.

É no contexto deste novo momento da PEEIB que será analisada a política educacional escolar indigenista promovida pelo Governo do Paraná na atualidade.

3.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

O território que hoje corresponde ao estado do Paraná foi, até o ano de 1750, oficialmente território espanhol, uma vez que ficava dentro da área destinada à Espanha pelo Tratado de Tordesilhas. Sob domínio espanhol, o território era denominado de Província de Guayrá. O Tratado de Madri, de 1750, reconheceu este território como português, uma vez que os jesuítas e colonos portugueses já haviam realizado feitorias nesta área (PARALEDA, 2013).

3.3.1. Povos Indígenas do Paraná no período colonial

Os registros arqueológicos da presença indígena no Paraná datam de 8 mil anos atrás, contudo, entre registros de aventureiros, conquistadores, pesquisadores, assim como entre documentos oficiais há um desencontro: uns falam do Paraná como um território despovoado durante o período colonial, enquanto outros registram a presença indígena recorrente neste território (JUSTUS, 2010; FAUSTINO, 2006).

De acordo com Justus (2010) esse desencontro de informações ocorre em virtude do caráter nômade das tribos indígenas paranaenses durante este período, argumento que é compartilhado por Paralleda (2013), que afirma que estes povos eram semonômades.

Registre-se que, de acordo com Justus (2010), este nomadismo só foi substituído pelo sedentarismo na década de 1930, sob a política indigenista de Getúlio Vargas e do SPI.

Faustino (2006), por sua vez, salienta que a conquista das terras paranaenses tem início já no século XVI, com as expedições portuguesas e espanholas que cruzaram este território em busca de metais preciosos. No século XVII, segundo esta autora, houve um aprofundamento desta conquista com as Reduções Jesuíticas e as Bandeiras

Paralleda (2013) e Silva (2011) coadunam com Faustino (2006), mas esclarecem que os indígenas paranaenses dos séculos XVI e XVII foram contatados por colonizadores e missionários jesuítas a serviço do governo espanhol. De acordo com este autor, os espanhóis fundaram, ao longo do século XVI e início do século XVII diversas cidades e missões ao longo da então província de Guayrá.

Os espanhóis conseguiram o apoio e adesão de vários povos indígenas deste território neste momento, com destaque aos índios Guarani². Grande parte destes índios foram aldeados e trabalhavam tanto nas lavouras e na pecuária quanto na confecção de produtos artesanais. A passagem a seguir é ilustrativa:

Em 1617, na missão de San Ignacio Mini havia 850 famílias Guarani, sendo que 500 crianças estudavam no colégio, situado ao lado da igreja. Nessa época estavam cerca de 8.000 indígenas morando em San Ignacio e Loreto, que possuía igrejas e casas consideradas admiráveis, áreas de plantações de videiras, cana de açúcar, milho, batata, amendoim e mandioca, de criação

² Além dos Guarani, Silva (2011) destaca também a participação de indígenas Guañana, Gualacho, Ybirayara, Charrua, Minuano, Yaró, Caágua, entre outras, nas reduções jesuíticas deste período.

de gado, ovelhas e cabras. Aos índios eram ensinados ofícios para tornarem-se viticultores, carpinteiros, oleiros, pedreiros e arquitetos, além dos padres aperfeiçoarem as técnicas tradicionais indígenas de plantio (PARALLEDA, 2013, p.108).

Contudo, uma forte crise econômica no início do século XVII intensificou a exploração do indígena aldeado por missionários e colonos espanhóis. Esta crise coincidiu com o início da insurreição portuguesa contra a União Ibérica, que se estende de 1580 a 1640, período em que Portugal ficou sob domínio espanhol (SILVA, 2011). Daí porque a crise econômica ter sido explorada por comerciantes portugueses residentes na Capitania de São Vicente.

Muitos indígenas fugiram; outros se organizaram e, com o apoio de índios não aldeados, passaram a resistir à opressão do colono e do missionário. Por sua vez, aproveitando desta fragilidade, os bandeirantes da capitania de São Vicente passaram a atacar as cidades espanholas e os aldeamentos jesuíticos em busca da captura de índios para escravizar (PARALLEDA, 2013; SILVA, 2010).

Deste modo, este conjunto de conflitos levou ao despovoamento das cidades espanholas e ao fechamento das missões religiosas na província de Guayrá na segunda metade do século XVII (PARALLEDA, 2013; SILVA, 2010).

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, povos indígenas como os Guarani, Kaingang, Xokleng e Xetá, que já habitavam as terras do Paraná no período colonial, passaram a enfrentar a expansão das grandes fazendas de pecuária e agricultura sobre as terras paranaenses e, mesmo seminômades, sobre áreas que consideravam seus territórios (PARALLEDA, 2013; PEREIRA, 2012; SILVA, 2010; JUSTUS, 2010).

Nestes séculos, entraram em conflito contra o colonizador em diversas ocasiões, como em Guarapuava, no início do século XIX, um território habitado pelos Kaingang que está entre as primeiras terras a oeste do Paraná conquistada pelos colonizadores (PARALLEDA, 2013; JUSTUS, 2010).

A defesa contra a expansão das fazendas sobre seu território levou à formação da primeira terra indígena demarcada do Paraná, em 1878: a Terra indígena de Marrecas. Esta demarcação serviu de inspiração para a política oficial de demarcação de terras indígenas na primeira metade do século XX, as quais foram reduzidas várias vezes por decreto governamental ou para liberar terra para fazendeiros ou para legalizar áreas indígenas invadidas (PARALLEDA, 2013; PEREIRA, 2012; JUSTUS, 2010).

Os dados de Justus (2010) coadunam com os de Pereira (2012), o qual salienta que, no sul do Brasil, o processo de sedentarização dos índios está associado à política adotada a partir do SPILT/N/SPI de transformação destes sujeitos em força de trabalho barata para a empresa capitalista ou para servir à defesa nacional.

De acordo com Pereira (2012) as terras indígenas que hoje são chamadas de reservas, além de possuir uma extensão de terra e recursos naturais insuficientes para garantir a sobrevivência e manutenção do modo de vida tradicional dos povos indígenas, foram propositalmente demarcadas nos limites de grandes empreendimentos ou de áreas urbanas para forçar o índio a abandonar suas terras.

Deste modo, esta política dava continuidade, por meios oficiais e novas metodologias, às práticas de conquista de terras e expansão das grandes atividades econômicas agrícolas, tanto da agricultura quanto da pecuária, sobre as terras do Paraná iniciadas ao final do século XVIII e continuadas por todo o século XIX (JUSTUS, 2010).

Porém, mais que isso, esta trajetória histórica definiu não somente os povos indígenas que compõem o atual quadro de sujeitos da educação escolar indígena do Paraná, no caso, os Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá, como o conteúdo desta educação ao longo da maior parte da sua existência até a atualidade.

3.3.2. A trajetória da educação escolar indígena do estado do Paraná do período colonial ao século XX

De modo geral, a história da educação escolar indígena no período colonial segue a mesma lógica da EEI brasileira: inicialmente, foi realizada nos aldeamentos ou em colégios religiosos localizados nas cidades fundadas por espanhóis (PARALLEDA, 2013; TOMMASINO, 2003). Tommasino (2003, p.78), salienta que:

A educação formal foi instituída tanto nas reduções jesuíticas dos séculos XVI e XVII quanto nas escolas dos aldeamentos dos séculos XVIII e XIX. Nas reduções espanholas, já se traduziam textos em língua indígena. Os missionários aprendiam a falar a língua dos grupos reduzidos, que não eram apenas de índios guarani.

Nestes colégios religiosos, os indígenas aprendiam a ler, escrever, contar, cantar, tocar instrumentos musicais, habilidades profissionais como carpintaria,

marcenaria, alfaiataria, ofício de ferreiro, sapateiro, entre outras (TOMMASINO, 2003; MONTOYA, 1985; MELIÁ, 1979).

Registre-se o fato de que os jesuítas aprendiam a língua dos indígenas e ensinavam em sua língua as lições tanto de leitura, escrita, música, teatro, canto e conta quanto de conhecimento religioso. Há, aí, portanto, um modelo bilíngue de ensino. Contudo, o objetivo fundamental deste modelo bilíngue não é preservar a cultura e a língua indígena, mas facilitar o processo de evangelização, catequização do indígena, a fim de o somar à religião católica (TOMMASINO, 2003; MONTOYA, 1985; MELIÁ, 1979).

Por fim, é importante salientar que as crianças das tribos reduzidas pelos jesuítas eram todas retiradas das suas aldeias e levadas para as escolas das reduções. Estas crianças eram submetidas a severos processos de ensino, inclusive com castigos corporais, fato que, segundo Tommasino (2003) foi o principal fator de abandono escolar por parte de muitas destas crianças, uma vez que não estavam habituadas com isso em sua cultura.

O que se vê neste momento, portanto, é a repetição da aplicação do modelo da *ratio studiorum* que os jesuítas aplicavam em outros contextos do território brasileiro. Neste sentido, a educação escolar indígena oferecida pelos missionários religiosos no Paraná no contexto colonial também possui o caráter cultural homogeneizador, o que significa dizer, por outro lado, que é portadora do etnocídio.

Este caráter homogeneizador se perpetua pela maior parte do século XIX e XX, por mais que o contexto temporal e os sujeitos que empreendem esta educação mudem ao longo do tempo.

Assim, ao longo do século XIX, as aulas escolares oferecidas aos índios paranaenses passaram a ser ministradas por professores brancos. Diferentemente dos jesuítas, estes não tinham interesse em aprender a língua dos povos com os quais trabalhavam, pois o objetivo desta educação passou a ser, fundamentalmente, integracionista e assimilacionista: “assimilacionista (do ponto de vista cultural) e integracionista (do ponto de vista econômico)” (TOMMASINO, 2003, p. 80).

De um modo ou de outro, a educação escolar indígena não muda em essência, pois continua sendo promovida sem a preocupação em educar o indígena para fortalecer seu modo de vida e seu *ethos*, mas para o transgredir. Como salienta Meliá (1979, p.49):

os missionários que realizaram tentativas para a catequese dos Kaingang do Paraná fizeram várias experiências educacionais com o gentio, visando pelo menos à sua conversão ao cristianismo. Também os aldeamentos leigos que foram instalados no século passado não deixaram de realizar algumas tentativas para "educar" os silvícolas.

Este modelo integracionista e assimilacionista se perpetua por todo o século XX também na educação escolar indígena no Paraná. O processo de confinamento dos índios em reservas indígenas próximas de áreas urbanas ou grandes projetos econômicos; reservas com o mínimo de recursos para garantir sua sobrevivência e a reprodução do seu modo de vida tinha como objetivo fomentar a transformação deste sujeito em “trabalhador nacional” (PEREIRA, 2012).

Por isso, a criação destas reservas foi seguida da oferta de uma educação escolar voltada para capacitar o índio para servir de mão-de-obra barata na empresa capitalista ou nas fazendas agrícolas:

Pensar o destino dos índios, enquanto futuros trabalhadores nacionais, expressa o lugar a eles reservado na estrutura de classes da sociedade brasileira do início do século XX: necessariamente deveriam abandonar suas práticas culturais para assumir a condição de trabalhadores nacionais, no interior da cultura nacional, considerada mais evoluída.

Em síntese, capitaneada, ao longo do século XX, inicialmente pelo SPILTN, depois pelo SPI e, por fim, pela FUNAI, a educação escolar indígena do Paraná não variou muito do modelo adotado no restante do Brasil. Um modelo inspirado na ideologia da modernidade, positivista, evolucionista, que tinha por objetivo não desenvolver as potencialidades dos povos indígenas, não a educação do indígena, mas a sua conquista, sua colonização, sua assimilação e sua integração com o propósito último de o explorar economicamente, fosse pela apropriação das suas terras fosse pela sua conversão em mão-de-obra.

É uma política, portanto, que dá prosseguimento à lógica evangelizadora e civilizatória da educação escolar indígena gestada no período colonial. Por isso, Tommasino (2003, p.80) conclui, acertadamente, que:

Desde o começo da história da sociedade brasileira, as políticas indigenistas tinham como alvo a "civilização" dos índios e isso só mudou com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu o direito aos povos indígenas de viverem segundo suas especificidades socioculturais.

De fato, a partir da CF/1988 os interesses e sujeitos que tomam o protagonismo da educação escolar indígena no Paraná são invertidos. As normas, as políticas e projetos destinados a esta educação passam a estar alinhados com a cultura, a língua, o modo de vida e o *ethos* indígena. Este assunto será analisado em outro capítulo.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: BRASIL E PARANÁ

A formação de professores é, assim como os demais campos da educação, um campo cercado de disputas de interesses e debates sobre visões distintas de educação e sociedade. Deste modo, a explicação e compreensão histórica passada e presente desta questão passa pela explicitação destes interesses e visões em conflito.

Assim como toda profissão, para se tornar professor a pessoa precisa passar por uma formação através da qual adquira as habilidades e competências científicas, técnicas, artísticas e relacionais necessárias para o exercício profissional (GARCIA, 1999). Em sentido estrito, a formação de professores é definida por Garcia (1999, p.26) como

A área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores –em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Da definição acima, é importante salientar a dimensão individual, também chamada de autoformação, ou em equipe, também denominada de heteroformação do professor (GARCIA, 1999), o que significa que o professor pode buscar a formação por meios próprios e individualmente ou através da interação com um ou mais profissionais. Ademais, importa salientar, ainda, que esta formação precisa ser sistemática, organizada e metódica (GARCIA, 1999).

No caso da formação de professores, esta é, necessariamente, uma heteroformação, uma vez que pressupõe um processo que envolve o candidato a professor e outros profissionais em formação ou formadores, apesar de que muito do processo formativo dependa exclusivamente dos esforços e disposições do formando (GARCIA, 1999).

Garcia (1999) sustenta que a formação de professores precisa obedecer sistematicamente a oito princípios. São eles:

- **O *continuum***, pelo qual se entende que a formação é sempre um processo inacabado e, assim, permanente, mas ancorada em princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns a todos os níveis de formação;
- **A Integração com processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**, pela qual a formação de professores busca permanentemente facilitar a melhoria do ensino;
- **Ligação com o desenvolvimento organizacional da escola**, princípio pelo qual a formação de professores é concebida como um instrumento de desenvolvimento institucional da escola, o que exige que esta seja, também, um objeto de estudo, de formação cotidiana e de exploração das suas potencialidades;
- **Integração dos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores**, princípio que busca tornar o conteúdo didático como parte do pensamento pedagógico estruturador do professor, com o qual aprofunda as potencialidades explicativas da realidade dos conhecimentos estruturantes de seu conhecimento;
- **A integração teoria e prática**, princípio que persegue a unidade entre reflexão e ação, a transformação do conhecimento escolar e científico em conhecimento prático, instrumento prático de interpretação/explicação e de intervenção/transformação da realidade social;
- **Isomorfismo**, princípio que prevê a integração entre a educação recebida pelo professor e a educação que será pedida a ele que desenvolva futuramente;
- **Individualização**, pelo qual não se deve homogeneizar o processo de ensino, mas desenvolver a capacidade e habilidade de adaptação dos processos de ensino de acordo com cada contexto educacional, considerando as necessidades e interesses dos educandos e da comunidade escolar de modo geral;
- Por fim, o **princípio da indagação**, de acordo com o qual o professor precisa ser formado na perspectiva não de um mero consumidor, mas de um construtor de conhecimento a partir de suas experiências, práticas e seu capital cultural acumulado.

Estes princípios estão bem delineados nos debates e nas normas jurídicas que discutem e orientam a formação de professores no Brasil. No campo específico da formação indígena, por exemplo, a associação entre teoria e prática, a formação do professor para o aprimoramento do currículo e da própria instituição escolar, a formação e qualificação permanente, a adaptação do conteúdo ao contexto local e a compreensão do ensino como instrumento de mudança, transformação e emancipação são princípios basilares como se discute mais adiante neste capítulo.

4.1. ASPECTOS GERAIS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Inicialmente, cabe salientar que, no contexto geral, a formação de professores foi proposta, inicialmente, por Comenius no século XVII, mas somente após a Revolução Francesa do final do século XVIII e o processo de implantação de um sistema de ensino escolar laico e secular é que cresceu a necessidade de formar professores para o exercício do magistério (SAVIANI, 2009; BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011). Neste sentido é que foram criadas as Escolas Normais Superior, voltadas para formar docentes para o ensino secundário, e as Escolas Normais Primárias, voltadas formar professores para o ensino primário (SAVIANI, 2009; BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011).

No Brasil, a preocupação com a formação de professores ocorreu a partir da independência do país, em 1822. De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p.96), em 1827, com a criação das Lei das Escolas de Primeiras Letras, “No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias”.

Dois observações cabem sobre o conteúdo deste artigo: a primeira, é a explícita ausência de investimento público para a formação de professores, pois o governo determina que estes deveriam ter treinamento no uso do método mútuo, mas às próprias custas. A segunda é que esta formação ou treinamento deveria ser feito em Escolas Normais, o que exigiu, portanto, a montagem de Escolas Normais nas províncias, uma vez que estas seriam as responsáveis pelo fornecimento do ensino elementar no Brasil.

A partir daí, de acordo com Saviani (2009, p.144), foram implantadas escolas normais na seguinte ordem nas províncias:

Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Nestas escolas, o currículo se resumia a disciplinas que correspondiam ao conteúdo que era ensinado nas escolas primárias. Assim, prevalecia neste contexto uma concepção de que o professor deveria aprender apenas o conteúdo que seria transmitido ao aluno sem levar em conta o preparo didático e pedagógico para o exercício do magistério (SAVIANI, 2009).

Portanto, outro aspecto importante que se deve ressaltar sobre a formação de professores é que, no Brasil, esta política sempre esteve diretamente associada à política curricular para o ensino fundamental. Como tal, é palco das mesmas disputas de interesses e orientações ideológicas (SCHEIBE, 2008; SAVIANI, 2009;

Até o final do império, entretanto, não houve expansão das Escolas Normais, o que está em acordo com a característica elitista da escola do Brasil deste período, a qual ainda era privilégio dos poucos membros das classes dominantes nacionais (SCHEIBE, 2008; SAVIANI, 2009).

De acordo com Scheibe (2008), foi somente a partir do período republicano, em função da penetração, entre as elites nacionais, do ideário positivista, que passou a ser a nova referência de desenvolvimento humano, econômico, cultural e social de tais elites, que a formação de professores passou a ser concebida como essencial, uma vez que ajudava a consolidar e expandir o ideário positivista, assim como preconizava o fortalecimento da nação através da expansão da educação, para a qual o professor era essencial.

4.1.1. Períodos e influências da formação de professores no Brasil

Saviani (2009) distingue seis períodos da história da formação de professores no Brasil. Cito na integralidade a categorização realizada pelo autor para manter seu didatismo:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143-144).

A estes períodos da história da formação de professores no Brasil também correspondem períodos diferentes de orientação ideológica nesta política. Assim, no final do século XIX e início do século XX predominou entre os membros da elite nacional o ideário positivista e este também orientou a política de formação de professores no Brasil.

A partir da década de 1930, a orientação escolanovista e liberal se tornou hegemônica no país. A reforma da educação de 1972 obedeceu a uma orientação claramente tecnicista (SCHEIBE, 2008; VIEIRA, GOMIDE, 2008; SAVIANI, 2011). A respeito deste último, por exemplo, Scheibe (2008, p.45) nota que:

O pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência

Por fim, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), mesmo com o forte debate e a forte influência dos movimentos sociais que exigem uma formação mais crítica do professor, que vincule a teoria com a prática, a experiência da sala de aula com a experiência cotidiana do aluno etc., na prática esta demanda ainda não foi alcançada.

Reis, André e Passos (2020), por exemplo, mostram os avanços que ocorreram na legislação para a formação de professores no Brasil ao longo das duas décadas seguintes à LDB de 1996, mas ressaltam que a formação preconizada pelos movimentos sociais ainda se encontra apenas em teoria e normas. Gatti e Barreto

(2009), com base em amplo estudo sobre o currículo de 71 cursos de licenciatura em Pedagogia, também chegam às mesmas conclusões, como salienta Gatti (2010, p.1370):

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino.

Deste modo, a formação recente de professores no Brasil continua predominantemente teórica e técnica, o que reforça a necessidade de aprofundar as metodologias voltadas ao desenvolvimento de habilidades para a vinculação da técnica e teoria com a prática e a vida cotidiana dos discentes.

4.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

A divisão entre paradigma da modernidade e paradigma cidadão que se propõe neste estudo para diferenciar, respectivamente, o período da PEEIB que se estende de 1910 a 1988 do que se estende de 1988 à atualidade corresponde, em grande medida, aos paradigmas assimilacionista e emancipatório em que Maher (2006) divide os períodos a escola indígena no Brasil, com a diferença de que esta autora estende o início do período assimilacionista ao período colonial, o que é correto, dado que sua preocupação é a escola e não a política escolar indigenista comandada pelo Estado Nacional.

Neste sentido, até a CF/1988 não existia uma política específica de formação de professores indígenas no Brasil, uma vez que, como já se trabalhou nos capítulos anteriores, sua função era promover a assimilação destes sujeitos aos circuitos culturais e integrar aos circuitos econômicos da sociedade moderna, capitalista (MAHER, 2006; ANTUNES, BERGAMASCHI, 2012; ORÇO, ORÇO, 2017; BETTIOL, LEITE, 2017 LUCIANO, 2006).

Cabe observar que, por mais que a introdução do ensino bilíngue na década de 1970 exigisse tal formação dos professores desta modalidade de ensino, esta formação não atendia um critério de educação diferenciada voltada para a afirmação

da identidade, do *ethos* e do modo de vida destes povos, isto é, para a sua emancipação (MELIÁ, 1979; LUCIANO, 2006; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010).

Deste modo, a história da formação de professores indígenas no Brasil seguiu as mesmas características gerais da formação de professores até a CF/1988. Foi a partir desta Carta Magna que o princípio de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e sustentável foi introduzido na política de educação escolar indígena nacional. Esta nova roupagem normativa e ideológica exigiu, também, uma nova qualificação do quadro de professores (MAHER, 2006; LUCIANO, 2006; ANTUNES, BERGAMASCHI, 2012).

Mas tal exigência não foi uma decorrência da legislação simplesmente, uma vez que esta expressa as exigências dos movimentos indígenas e, assim, a formação de professores indígenas deve ser compreendida como uma demanda e conquista do próprio movimento indígena brasileiro (CAVALCANTE, 2003; MAHER, 2006; BETTIOL, LEITE, 2017).

Quais os marcos normativos, as características assumidas por esta formação? É o que se discute na próxima subseção deste capítulo.

4.2.1. O protagonismo dos movimentos indígenas e a centralidade do professor nas normas que regulamentam a formação de professores indígenas no Brasil

Numa sentença que reflete uma demanda dos movimentos indígenas, Maher (2006, p.23) diz que “o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar, seja evidentemente, um professor indígena”. Esta sentença resume uma das exigências do movimento indígena sobre a formação de professores para atuar na educação escolar indígena: que este professor seja, preferencialmente, mas não apenas, indígena.

Esta exigência está diretamente alinhada com a estratégia destes movimentos para enfrentar e encerrar em definitivo a era assimilacionista e modernizadora da escola indígena e avançar em direção a uma educação emancipatória e cidadã, ou, ainda, da educação para o índio à educação indígena, para lembrar Meliá (1979).

De fato, é importante esclarecer que as populações indígenas não buscam abandonar a escola como instituição comunitária, mesmo conscientes de seu papel desestabilizador da cultura e do *ethos* indígena no passado. O que estas populações

não querem é o modelo modernizador e assimilacionista anterior, mas um modelo emancipatório, cidadão, comprometido com a diversidade e a afirmação cultural destas populações. Como resume Grupioni (2006, p.43).

Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (2006, p.43).

Dito isso, cabe destacar que a importância do tema formação de professores indígenas está exatamente na centralidade que este sujeito assumiu para a construção deste novo modelo de escola indígena, muito do qual deve seu formato à luta e às contribuições do próprio movimento de professores indígenas (CAVALCANTE, 2003).

A legislação brasileira que regulamenta a formação de professores indígenas traduz as demandas e a luta dos movimentos indígenas. Tal legislação foi consolidada ao longo de três décadas -1990, 2000, 2010- e resultou na atribuição de um papel central ao professor indígena no processo de transformação da escola de instrumento de colonização e dominação em instrumento de emancipação dos povos indígenas (CAVALCANTE, 2003; SANTOS, 2015).

O primeiro passo na formulação de uma política de formação de professores indígenas foi a transferência da responsabilidade pela educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), pelo Decreto Governamental nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991).

Em seguida, através da Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91 (BRASIL, 1991b), o MEC criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena, a fim de estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nos estados da Federação, garantir orçamento de diversos órgãos à educação escolar indígena e contribuir para a melhoria das práticas educativas destinadas às populações indígenas (BRASIL, 1991b).

Já nesta portaria (BRASIL, 1991b) encontra-se consagrado o primado do professor índio sobre o não-índio para o exercício do magistério nas escolas indígenas. Assim, no Art.7º desta portaria, lê-se:

Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.

Adiante, no Art.12, esta portaria prevê, ainda, como forma de incentivo à formação de professores indígenas, a isonomia salarial entre professores índios e não-índios: “Art.12. Garantir isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas” (BRASIL, 1991b).

Em seguida a esta portaria, o Comitê de Educação Escolar Indígena, criado pelo MEC em 1991, apresentou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), a qual fazia um diagnóstico da realidade da educação escolar indígena, naquele momento dominada por professores não-índios, e defendia a urgência em formar quadros indígenas para assumir o protagonismo desta modalidade de educação. Os termos nos quais este documento defende esta pauta são, além de tudo, ilustrativos do cenário de prevalência do professor não-índio no cenário de então:

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores. Falta igualmente a capacitação especializada aos formadores dos professores índios (BRASIL, 1993, p.21).

É importante salientar a urgência que esta legislação confere à formação de professores índios, ao mesmo tempo em que ressalta a carência não somente de professores deste tipo como de formadores capacitados de professores índios, problema que exigirá políticas, investimentos nesta área e parcerias entre o MEC, a FUNAI e as Secretarias de Educação dos Estados Federados.

Também é importante ressaltar a função das Universidades neste processo, pois a elas caberá o papel de, em parceria com as entidades de apoio, Secretarias de

Educação, movimento e comunidades indígenas capacitar formadores e formar professores índios para o exercício do magistério (BRASIL, 1993).

O documento orienta a formação do professor índio dentro dos seguintes princípios (BRASIL, 1993):

- Capacitar o índio para ser alfabetizador em sua língua materna;
- Escrever e redigir material didático-pedagógico em suas línguas maternas e em português;
- Ser pesquisador de sua língua, história, geografia, meio ambiente, saúde,
- Administrar e gestar os processos educativos escolares comunitários;
- Atuar em conjunto com outros formadores;
- Atuar como técnico e assessor nas secretarias de educação e diretorias regionais da FUNAI.

Voltando à relação entre a legislação e as demandas dos movimentos indígenas, é importante ressaltar que estes princípios são conquistas do movimento de professores indígenas, o qual, no seu 4º Encontro Nacional, ocorrido em 1990, estipulou uma carta de princípios para a formação de professores indígenas que continham exatamente estes mesmos princípios acima mencionados, os quais foram, posteriormente, encaminhados ao MEC (CAVALCANTE, 2003).

A LDB/1996, em seus artigos 32, 789 e 79, como já comentados no Capítulo 1 deste estudo, trata da educação escolar indígena, mas não especificamente da formação de professores indígenas. Aliás, esta designação –professores indígenas– é, ela mesma, uma pauta dos povos indígenas, cujas características serão melhor delimitadas na I Conferência Ameríndia de 1997, realizada em Cuiabá-MT e que contou com a presença de mais de novecentos indígenas procedentes de nove países americanos (SANTOS ET AL, 2015).

Nesta Conferência, os povos indígenas acordaram que o perfil do professor indígena deveria ser o daquele que:

- a) Tem o olhar indígena;
- b) Respeita a cultura do povo;
- c) Preocupa-se com os membros da população;
- d) Está capacitado técnica e cientificamente;
- e) Conhece e domina a cultura do povo em que está atuando;

- f) Está sintonizado com os problemas do povo;
- g) Luta junto com o povo para resolver problemas e conquistar direitos.

Deste modo, os povos indígenas reunidos através de sua liderança concordaram que o professor indígena não precisa ser, necessariamente, indígena – apesar de que, preferencialmente, deva ser-, mas que precisa cumprir todos os requisitos listados acima para que possa ser este um agente de transformação e emancipação social das comunidades em que for trabalhar (CAVALCANTE, 2003; SANTOS, *et al*, 2015).

De fato, como salienta Cavalcante (2003), na perspectiva dos movimentos indígenas, o professor indígena se tornou um agente central da transformação da escola indígena em instrumento de emancipação social destes povos, numa inversão da função que esta instituição assumiu por todo o período assimilacionista e modernizador.

De um modo geral, para os movimentos indígenas, os professores indígenas precisam estar comprometidos com algumas bandeiras centrais de luta dos movimentos indígenas, como o direito à terra, a autonomia dos povos indígenas –em oposição à condição tutelar que vigorou até 1988-, a escola diferenciada, a valorização da cultura, da língua e das identidades étnicas, a diversidade cultural e o fortalecimento da escola e da luta dos povos indígenas (CAVALCANTE, 2003; SANTOS, *et al*, 2015).

Do mesmo modo, rejeitam o modelo de escola modernizador e assimilacionista que vigorou no passado. Assim, ao final da década de 1990, após inúmeros encontros e produção de documentos, o movimento de professores indígenas delimitou objetivamente o modelo de escola que defendia. Cavalcante (2003, p.21) resume da seguinte forma este modelo:

A escola que defendem: bilíngüe; voltada para a cultura e a história de cada povo; fundada em suas tradições; conscientizadora; que trabalhe na defesa de seus direitos; de intercâmbio com o meio; crítica e transformadora; com professores indígenas; com currículo elaborado com a comunidade; participativa; que integre a saúde em seus currículos; com material didático próprio e reconhecido; com o ensino voltado para os elementos das próprias culturas; voltada para a conquista da autonomia; com oportunidades de formação continuada; com currículos, materiais didáticos e calendários adequados a cada realidade específica; que esteja a serviço dos projetos das comunidades indígenas; que induza à articulação entre os vários professores indígenas; que valorize as suas crenças religiosas; que valorize a união entre os professores; que seja organizada pelos próprios indígenas.

Estas demandas foram reconhecidas, aceitas pelos legisladores e incorporadas nas legislações subseqüentes que regulam a educação escolar indígena. O próprio Parecer CNE/CEB nº 14/1999 salienta o protagonismo do movimento de professores na construção da legislação atual sobre a educação escolar indígena, como mostra a seguinte passagem: “Há hoje um número expressivo de associações e organizações de professores índios, formulando demandas e fazendo propostas que devem ser incorporadas na definição e implementação de políticas públicas educacionais” (BRASIL, 1999, p.6).

O parecer acima também ratifica a Portaria 559/91 e reforça a prioridade na formação de professores e pessoal técnico de origem indígena para trabalhar nas escolas indígenas, a formação diferenciada destes profissionais e, seguindo as orientações especificadas na LDB, de complementação e colaboração entre os diferentes sistemas de ensino nacionais –Federal, Estadual e Municipal- determina que os sistemas de ensino estaduais ficam responsáveis pela educação escolar indígena e devem construir instâncias interinstitucionais de acompanhamento das políticas educacionais indigenistas estaduais nas quais o professor indígena deve ter representação (BRASIL, 1999).

Por fim, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 (BRASIL, 1999a) também estabelece uma série de diretrizes para a formação do professor indígena, que devem contemplar diversos aspectos, especificados a seguir (BRASIL, 1999a, p.15-16):

- Capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as "Escolas Indígenas";
- Capacitação para produzir material didático-científico;
- Capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena;
- Capacitação sócio lingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente;
- Capacitação lingüística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfica da língua tradicional de sua comunidade;
- Capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de: - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; - realizar levantamentos étnicos - científicos; - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; - realizar levantamento sócio - geográficos de sua comunidade; Há ainda a se considerar que:
- A formação do professor-índio se dá em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério;

- A capacitação profissional do professor índio se dá concomitantemente à sua própria escolarização;
- Diferente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político - burocrático, etc.) tem que ser contempladas em seus cursos de formação;
- A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de lingüística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apoiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais.

Observa-se, nestas diretrizes, o alinhamento entre elas e as demandas escolares dos movimentos indígenas para a formação dos professores indígenas dentro de uma perspectiva de uma educação intercultural, diferenciada e emancipatória, que valorize a cultura, as identidades e o modo de ser destes povos, o que evidencia, mais uma vez, o protagonismo destes movimentos na construção recente do formato desta modalidade de ensino.

Este parecer deu origem à importante Resolução nº 03/1999, do Conselho Nacional de Educação Pública (1999b). Nesta resolução, determina-se que a formação dos professores das escolas indígenas obedecerá aos critérios da formação diferenciada e específica, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e ocorrerá em instituições formadoras de professores (Art.6º). Também reforça que esta formação deve levar ao desenvolvimento de competências, valores, habilidades, atitudes e conhecimentos para a formulação e o desenvolvimento de currículos escolares próprios para as comunidades onde estes forem trabalhar, além de materiais didático-pedagógicos (Art.7º). Por fim, esta Resolução também reforça que a docência na escola indígena será exercida prioritariamente -mas não somente- por professores indígenas pertencentes à respectiva etnia (Art.8º).

Após esta Resolução, outro importante documento na consolidação do campo de professores indígenas no Brasil foi a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, referente ao Plano Nacional de Educação. Esta Lei é importante porque reconhece o professor indígena como uma carreira específica do magistério, com plano de carreira e seleção feita via concurso público, com teste de habilidades, conhecimentos e

currículo adequado às especificidades culturais de cada povo (BRASIL, 2001, Objetivo 15); também porque reforçou que a produção de material didático-pedagógico para o magistério em comunidades indígenas deve ser produzido pelo professor indígena (BRASIL, 2001, Objetivo 13); e, ainda, porque estabeleceu uma meta para, em dois anos, implementar um programa de formação de professores indígenas, em parceria com as universidades ou instituições equivalentes (BRASIL, 2001, Objetivo 17).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, não trouxe novidades em relação à formação de professores para atuar na educação escolar indígena, apenas previa um conjunto de medidas de financiamento e incentivo para a educação escolar indígena e para a formação do indígena em cursos superiores, dentre as quais o acesso a bolsas do PROUNI.

Em 2009, o Governo Federal Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispunha sobre a Educação Escolar Indígena e definia sua organização em territórios etnoeducacionais. Em relação aos professores indígenas, este documento somente reforça as conquistas já definidas nas normas anteriores: formação continuada, formação em instituições formadoras de professores, formação orientada pelas DCNs, a ênfase em competências, habilidades, conhecimentos e valores apropriados à educação indígena, capacitação para elaboração de programas e currículos próprios, formação com possibilidade de ser feita concomitante à escolarização (BRASIL, 2009).

Em 2012 foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Um dos objetivos desta resolução era orientar os sistemas de ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal a incluir nos processos de formação de professores indígenas a colaboração e atuação de especialistas “em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas” (Art. 2º, VII).

Por meio destas orientações formativas, esta resolução buscou fortalecer a proposta de territórios etnoeducacionais através da valorização dos artistas e intelectuais dos povos nativos, assim como fortalecer as estratégias de empoderamento e fortalecimento da cultura, das identidades, do modo de vida, da diversidade cultural e do *ethos* indígena (BRASIL, 2012).

Esta Resolução apresenta, ainda, uma seção específica destinada aos professores indígenas, a Seção II, intitulada Dos Professores Indígenas. Nesta Seção, esta resolução volta a fortalecer a associação entre qualidade da educação escolar indígena e a existência de professores e gestores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades, à frente do processo educacional (Art.19). No Art.20, esta legislação enfatiza a prioridade da formação de gestores e professores indígenas de suas respectivas comunidades como base para o sucesso da Educação Escolar Indígena.

Por fim, este conjunto de conquistas em forma de leis e políticas públicas voltadas à formação do professor para a escola indígena resultaram na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Os princípios da formação de professores indígenas presentes nestas Diretrizes reforçam a função emancipatória da atuação deste profissional, ao preconizar o respeito ao modo de ser, a valorização das línguas indígenas, o reconhecimento do valor e efetividade das atividades pedagógicas próprias destes povos, a promoção de diálogos interculturais, a articulação entre os espaços formativos formais –escola- e não formais –comunidade, movimentos sociais, família, e, a articulação entre gestores, docentes, demais profissionais da educação escolar e os educadores comunitários não escolares.

Novamente, observa-se aqui a ênfase em estratégias de empoderamento, fortalecimento e valorização das identidades, culturas, línguas, da história e do modo de ser indígena como fundamento da formação de professor, o que está em consonância, em última instância, com os princípios orientadores da própria educação escolar indígena cidadã.

Em síntese, a legislação que normatiza a educação escolar indígena contemporânea foi construída sob o protagonismo dos movimentos indígenas. Nela, o professor ocupa papel central no processo de construção de uma escola indígena emancipatória e cidadã, articulada à conquista de direitos, à luta pela autonomia, por uma educação diferenciada, pela valorização e pelo fortalecimento de sua cultura, sua história, suas identidades, línguas e do modo de ser indígena.

4.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ

Ainda em 2015, Novak *et al.* (2015) constatavam que o índice de professores indígenas do estado do Paraná atuando na educação escolar das suas comunidades era muito baixo, o que se explicava, segundo os autores, pela falta de formação de professores indígenas, sobretudo no ensino superior.

Mais de cinco anos depois, Menezes, Faustino e Novak (2021) sustentavam que, apesar dos avanços práticos, o problema enumerado acima persistia, principalmente em relação a professores indígenas com formação de nível superior para atuar nas suas comunidades, o que está, segundo as autoras, dentre outras, relacionado à baixa oferta nas instituições de ensino superior de cursos superiores específicos e interculturais.

Há que se distinguir dois tipos de formação de professores: a de nível médio e a de nível superior. De acordo com Novak *et al.* (2015), Gehrke, Sapelli e Faustino (2019) e Menezes, Faustino e Novak (2021), os professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do estado do Paraná são formados majoritariamente no magistério indígena.

Nesta modalidade, o estado do Paraná formou 90 professores indígenas entre 2006 e 2012 90 (NOVAK *et al.*, 2015) utilizando-se da metodologia da Pedagogia da Alternância, a qual possibilita a formação do professor, através da realização de pesquisas de campo e outras atividades formativas distribuídas ao longo de diversos períodos, ao mesmo tempo em que ele permanece atuando na escola como docente ou como parte do quadro gestor.

Saliente-se que esta modalidade de formação está prevista no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual prevê, em seu Art.9º, Parágrafo 2º, que:

a formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores a formação com possibilidade de ser feita concomitante à escolarização.

Por sua vez, a modalidade de formação em nível superior ocorre nas universidades. Neste caso, a política de nível superior de formação de professores indígenas no estado do Paraná teve início em 2001 com a promulgação da Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, a qual estipulou três vagas nos vestibulares das universidades estaduais para candidatos indígenas. Nos termos desta Lei:

Art. 1º Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses.

Posteriormente, em 2006, esta política foi ampliada pela Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006, que alterou a Lei de 2001 e estabeleceu um total de 6 vagas para candidatos indígenas nas universidades estaduais.

Art. 1º Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense."

O ingresso de indígenas nas universidades estaduais é realizado através do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, que ocorre desde o ano de 2002 (GEHRKE, SAPELLI, FAUSTINO, 2019).

Este vestibular é organizado por sete universidades estaduais paranaenses em parceria com uma universidade Federal e a Comissão Universidade Para os Índios (CUIA), entidade de representação dos povos indígenas paranaenses³.

As universidades estaduais ofertam vagas apenas para estudantes indígenas cujo território de residência seja o estado do Paraná, enquanto que a universidade Federal oferta vagas para estudantes indígenas de qualquer parte da Federação (NOVAK *et al.*, 2015; GEHRKE, SAPELLI, FAUSTINO, 2019).

É importante ressaltar que a política escolar paranaense recente é também produto da luta do movimento indigenista pela educação do estado. Como Salientam Gehrke, Sapelli e Faustino (2019, p.5):

No Paraná, as lideranças indígenas negociaram o direito de acesso à formação superior com o estado e este, por meio da Lei Estadual 13.134 de 2001, instituiu, nas sete universidades públicas, a criação de três vagas suplementares anuais, nos diferentes cursos superiores, para o ingresso de indígenas territorializados no Paraná.

³ As Universidades Estaduais são: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A Federal é a Universidade Federal do Paraná (UFPR) (UENP, 2020).

A própria CUIA deve ser entendida como produto desta luta, uma vez que nesta Comissão estão contemplados os representantes dos povos indígenas do estado, os quais estão comprometidos com as necessidades e os interesses educacionais destes povos.

A CUIA foi regulamentada pela Resolução nº 006/2007, da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do estado do Paraná (SETI). Suas atribuições são relevantes para o sucesso da política de formação de professores indígenas de nível superior, pois cabe a ela um conjunto de atribuições que vão desde participar no processo de organização e realização do Vestibular dos Povos Indígenas até a busca de diálogos e parcerias institucionais, passando pelo acompanhamento do estudante indígena nas universidades, a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão para estes estudantes e a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a questão indígena (PARANÁ, 2021).

Por meio desta Comissão o estado, através da SETI, também fornece uma bolsa auxílio com o objetivo de garantir a permanência do estudante indígena nos cursos de formação superior.

De modo geral, a política de formação indígena do estado do Paraná segue as orientações gerais da legislação Federal, a qual determina que a formação do professor indígena nas universidades deve se pautar pelas DCNs e que fica a cargo das instituições formadoras formular o currículo e conteúdo dos cursos de acordo com as necessidades específicas das comunidades indígenas (NOVAK *et al*, 2015; LIMA, AZEVEDO, 2019).

Os demais valores que orientam esta política estão contidos na política indigenista geral do estado, especificada na Lei nº 14.453, de 07 de julho de 2004 (PARANÁ, 2004), a qual dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do estado do Paraná. De acordo com esta Lei, em seu Artigo 6º:

São diretrizes da Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas:

- I - respeitar e valorizar as diferentes práticas tradicionais e as especificidades culturais, ambientais, tecnológicas e sócio-econômicas dos povos indígenas e de suas comunidades;
- II - tratar de forma diferenciada cada povo e comunidade indígena, consideradas as condições de bem-estar físico, mental e social e as formas de interação desses povos com a sociedade envolvente;
- III - assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas integrados de ensino, aprendizagem e pesquisa para a oferta de educação escolar intercultural, nas línguas indígenas e na língua oficial do país;

IV - incentivar o uso de tecnologias indígenas, e de outras consideradas apropriadas do ponto de vista ambiental e antropológico, respeitada a premissa de não geração de dependência tecnológica;

V - recuperar as terras que tenham sofrido processos de degradação dos seus recursos naturais;

VI controlar ambientalmente as atividades potenciais ou efetivamente modificadoras do meio ambiente, mesmo aquelas desenvolvidas fora dos limites das terras indígenas que afetam;

VII - plantar espécies nativas e repovoar as populações de animais e peixes nativas.

Parágrafo único. A interferência no processo de produção das comunidades indígenas dar-se-á somente quando sua sobrevivência econômica estiver comprometida ou atendendo-se aos interesses manifestos pelos índios, devendo ser fundamentada em diagnóstico sócio-econômico-ambiental.

De modo geral, a literatura científica aqui consultada sobre a política de formação de professores indígenas do estado do Paraná aponta avanços principalmente na ampliação de professores indígenas ministrando aulas em suas respectivas etnias, mas sustentam que o número de professores índios com nível superior ainda é insuficiente. Do mesmo modo, apontam a escassez de cursos específicos e interculturais para a formação do professor indígena nas universidades públicas do estado (NOVAK *et al.*, 2015; GEHRKE, SAPELLI, FAUSTINO, 2019; LIMA, AZEVEDO, 2019; MENEZES, FAUSTINNO, NOVAK, 2021).

Deste modo, Kovak *et al.* (2015), num balanço de 12 anos da política paranaense de inclusão de indígenas em cursos superiores, assinalaram que, das 430 matrículas realizadas em instituições universitárias estaduais, apenas 41 pessoas se formaram até 2015 e, destas, apenas 21 em cursos de licenciaturas, isto é, propriamente de formação de professores, o que significa uma taxa de sucesso acadêmico de apenas 4,9% e uma defasagem de 95,0%.

Gehrke, Sapelli e Faustino (2019), com base em dados de 2018, apontam que, até este ano, as instituições de ensino superior (IES) do estado haviam matriculado 650 estudantes indígenas em seus cursos. Destes, apenas 65 concluíram, isto é, uma taxa de apenas 10,0%, o que evidencia um alto índice de abandono escolar.

Além do abandono, estes autores apontam, ainda, a ausência de cursos específicos e interculturais como um dos fatores motivadores do fracasso da política paranaense de formação de quadros indígenas com nível superior. Nas palavras destes autores:

O Vestibular dos Povos Indígenas realizado anualmente pelas IES sob responsabilidade da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), colabora no direito ao acesso, mas não viabiliza ou garante a conclusão, ainda que

estudantes tenham bolsas auxílio para a permanência. Estudantes indígenas, ao ingressarem no Ensino Superior, ficam dispersos nos cursos/turmas e suas histórias, culturas e identidades não são consideradas nos referidos projetos pedagógicos. Nenhuma universidade estadual no Paraná realizou um curso superior intercultural e bilíngue que contemple as demandas formativas e linguísticas dos povos indígenas do estado.

Por fim, Menezes, Faustino e Novak (2021) apontam que, atualmente, há 68 professores indígenas formados atuando nas escolas indígenas do estado. No entanto, o Paraná possui 39 escolas indígenas que carecem de 764 professores indígenas, logo, há aí uma defasagem de 91,1% para ser resolvida.

Em síntese, apesar dos esforços do governo estadual e do movimento indígena pela educação no Paraná, a política de inclusão de estudantes indígenas nas universidades e de formação de professores indígenas com nível superior não tem sido bem-sucedida.

Este insucesso se deve menos à insuficiência da política de permanência do estudante indígena nas universidades e mais ao formato dos cursos, que, ao que tudo indica, não cativam estes estudantes. Portanto, a experiência paranaense demonstra que, além de condições materiais e objetivas, é preciso garantir condições subjetivas, identitárias e psicoemocionais de permanência dos indígenas nos cursos superiores de formação de professores.

5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

O estudo foi realizado na Escola Estadual Indígena M'bya Arandú, localizada na aldeia indígena Araçaí, que fica no município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba. A aldeia foi fundada no ano de 2000, está distante cerca de 50 km da capital paranaense e 18 km do centro de Piraquara (Notícias da imprensa indicam um processo de decréscimo populacional nesta aldeia, uma vez que, em 2013 ela tinha 90 habitantes (JUSTI, 2013), número que, em 2020, havia reduzido para 80 índios da tribo Guarani (G1 PR, RPC CURITIBA, 2020).

As condições socioeconômicas da população indígena desta aldeia são marcadas pela vulnerabilidade social. Apesar de possuir uma escola e uma unidade básica de saúde indígena às proximidades da aldeia, as condições habitacionais, de renda e de saneamento locais são bastante precárias, como evidenciam e ilustram as imagens a seguir.



Imagem 1. Aspecto do exterior de uma residência típica da Aldeia indígena Araçaí.

Fonte: https://www.tripadvisor.fr/LocationPhotoDirectLink-g2343272-i362322480-Piraquara_State_of_Parana.html#362322480



Imagem 2. Aspecto do interior de uma residência indígena da Aldeia Araçaí.

Fonte: https://www.tripadvisor.fr/LocationPhotoDirectLink-g2343272-i362322480-Piraquara_State_of_Parana.html#362322480



Imagem 3. Aspecto das residências e ruas da Aldeia indígena Araçaí.

Fonte: Acervo de fotos do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/fotos/2013/04/veja-galeria-de-fotos-da-aldeia-aracai-em-piraquara.html#F775641>

No que se refere à escola da comunidade, até 2018 a estrutura física desta era de madeira e suas condições de trabalho e estudo eram precárias, inclusive com risco de desabamento (PROSEGUR, 2022). Em 2017, uma equipe da Prosegur de Curitiba conheceu a comunidade e se preocupou com as condições do estabelecimento escolar. Diante disso, a Fundação Prosegur, que cuida das atividades sociais da

Prosegur, firmou um Termo de Colaboração com a comunidade, por meio do seu Programa de Cooperação para o Desenvolvimento Picicitos Colorados, para a reforma e ampliação da escola comunitária (PROSEGUR, 2022).

No início de 2018, iniciaram-se as obras de reforma e ampliação da escola. As obras foram concluídas no início de 2022, sendo entregue um prédio de alvenaria, que ampliou de 120m² para 200m² a área do estabelecimento (PROSEGUR, 2022). As imagens 4 e 5 a seguir ilustram o antes e o depois da reforma da escola.



Imagem 4. Aspectos da Escola Estadual Indígena M'bya Arandú antes da reforma iniciada em 2018.

Fonte: PROSEGUR, 2022.



Imagem 5. Aspectos da Escola Estadual Indígena M'bya Arandú depois da reforma.
Fonte: PROSEGUR, 2022.

No âmbito da pandemia de Covid-19, mesmo com todas as medidas de isolamento social e de proibição de acesso à aldeia por parte de pessoas não-indígenas, em 2020 dezessete índios desta aldeia foram diagnosticados com Covid-19. Estes foram isolados, acompanhados por profissionais de saúde e submetidos a tratamento sintomático (G1 PR; RPC CURITIBA, 2020).

O surto de Covid-19 que atingiu a aldeia ganhou repercussão nacional e a justiça foi acionada para determinar prioridade para estes indígenas na campanha de combate à doença. Deste modo, em outubro de 2021 a justiça determinou ao Governo Federal a proteção da aldeia Araçaí, com o deslocamento de profissionais para ajudar a conter o surto.

Este surto também ajudou a determinar prioridade no recebimento das vacinas contra o covid-19 para a aldeia Araçaí. Além disso, fortaleceu a campanha de medidas de isolamento social dos indígenas desta tribo.

Este fato elevou ainda mais as dificuldades de acesso a este território, a estes sujeitos e tais medidas transbordaram para todas as demais tribos indígenas do estado, o que, por sua vez, refletiu-se nas dificuldades deste estudo de conseguir realizar a pesquisa de campo e levantar dados primários para subsidiar seu desenvolvimento.

5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, são analisados os resultados da pesquisa de campo com professores indígenas e não-indígenas da escola do estado do Paraná acima referida. As duas primeiras tabelas trazem resultados da estatística descritiva. A primeira, sobre a escolaridade dos professores indígenas e não-indígenas e, a segunda, a profissão da mãe e do pai dos entrevistados de acordo com o nível de escolaridade exigido pela profissão.

Tabela 1. Distribuição dos entrevistados pela escolaridade do pai e da mãe conforme condição étnica. Curitiba, 2021.

ESCOLARIDADE	PAI			MÃE		
	Total Geral (%)	Indígena	Não-Indígena	Total Geral (%)	Indígena	Não-Indígena
Fundamental Incompleto	55,6	75,0	40,	66,7	100,0	40,0
Fundamental Completo	22,2	0,0	40,0	11,1	0,0	20,0
Médio Completo	11,1	25,0	0,0	0,0	0,0	00,0
Não-Escolarizado	11,1	0,0	20,0	11,1	0,0	20,0
Superior completo	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	20,0
Total Geral (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 1 mostra que, em termos absolutos –acima de 50%-, a escolaridade dos pais e das mães dos dois grupos de professores é muito baixa, pois a maioria se localiza na faixa entre não-escolarizados e ensino fundamental completo.

A formação escolar é o principal indicador de capital cultural numa família (BOURDIEU, PASSERON, 1992). Deste modo, por este critério, os dois grupos de professores são originários de famílias com baixo estoque de capital cultural, o que é típico de famílias dos estratos mais subalternos da sociedade.

Em apenas um quinto dos casos de mães de professores não indígenas foi observada formação de nível superior, o que representa um diferencial em termos de estoque de capital cultural de uma família, pois supõe a convivência, desde a infância, com um quadro de referências científicas de representações e percepções da realidade.

Este diferencial de formação superior no grupo de professores não-indígenas sugere que as mães destes possuem um estoque de capital cultural mais elevado que

as do grupo de indígenas, porém, a estatística analítica não confirma esta diferença, isto é, afirma que esta diferença é estatisticamente insignificante.

É importante destacar que a própria formação étnica diferenciada dos dois grupos em questão pode sugerir a relativização destes resultados, pois o capital cultural escolar que é valorizado na sociedade não-indígena como instrumento de diferenciação e integração social pode não ser para as sociedades indígenas, onde os conhecimentos prático e mítico são mais relevantes no processo de reprodução social (LUCIANO, 2011, 2013; MELIÁ, 1979).

Contudo, é preciso considerar que as populações indígenas contactadas e que vivem em contato com a sociedade nacional ostentam os indicadores de desenvolvimento socioeconômico mais precários dentre os diversos segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira (CEPAL, 2015; BRASIL, 2017, 2019; SOUSA, 2019).

Deste modo, considerados neste contexto prático das populações indígenas que vivem em contato com a sociedade nacional, os resultados da tabela acima estão de acordo com os dados das condições sociais destas populações e reforçam seu valor.

Para reforçar ainda mais o valor destes resultados, na Tabela 2 é feita a distribuição dos pais dos dois grupos de professores pelo grau de instrução exigido pela sua profissão.

Tabela 2. Distribuição dos entrevistados pela profissão do pai e da mãe conforme condição étnica. Curitiba, 2021.

ESCOLARIDADE	PAI			MÃE		
	Total Geral (%)	Indígena	Não-Indígena	Total Geral (%)	Indígena	Não-Indígena
Não exige escolaridade	33,3	75,0	0,0	55,6	100,0	40,0
Fundamental Incompleto	55,6	0,0	100,0	22,2	0,0	40,0
Médio Completo	11,1	25,0	0,0			
Não-Declarada				22,2	0,0	20,0
Total Geral (%)	100,0	100,0	100,0	100	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

No grupo de professores indígenas, foram encontradas ocupações profissionais de pais como inspetor de aluno, artesão e agricultor. Entre as mães deste grupo, destacam-se as ocupações do lar, artesã, agricultora.

No grupo de professores não-indígenas, entre os pais, destacam-se as profissões de pedreiro, motorista e cozinheiro. Já entre as mães deste grupo, destacam-se costureira e do lar. Alguns não declararam a profissão do pai e da mãe neste grupo.

Deste modo, estes resultados, aliados aos da Tabela 1, caracterizam as famílias destes sujeitos como oriundas dos estratos da base da pirâmide social, onde as condições adversas de oportunidades sociais são mais comuns.

Destarte, as diferenças descritivas observadas nos resultados das duas tabelas acima foram submetidas ao teste U de Mann-Whitney para verificar a sua relevância ou irrelevância estatística. Os resultados estão na Tabela 3.

Tabela 3. Trajetória social dos professores indígenas e não-indígenas de uma escola de educação escolar indígena de Curitiba-Paraná. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN- WHITNEY
	NÃO- INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Escolaridade do pai	1,2	1,7	Aceita H0
Escolaridade da mãe	2,2	1,0	Aceita H0
Profissão do Pai	1,0	1,0	Aceita H0
Profissão da mãe	1,8	0,0	Aceita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

Na literatura (BOURDIEU, PASSERON, 1992; BOURDIEU, 2007b) a escolaridade e a profissão de pais e mães são indicadores de trajetória social dos sujeitos sociais.

Deste modo, tanto a estatística descritiva quanto a analítica confirmam que os dois grupos de professores deste estudo possuem uma trajetória de posições sociais comuns, apesar das diferenças étnicas entre eles, uma vez que a estatística analítica, através do teste U de Mann-Whitney, confirma que as diferenças socioeconômicas entre eles são irrelevantes.

Este resultado torna ainda mais relevantes as diferenças étnicas entre estes grupos como fator de diferenciação das percepções sociais entre eles, uma vez que não se poderá argumentar que suas trajetórias sociais podem estar correlacionadas a estas diferenças.

Outro fator que pode resultar na diferença de percepção sobre a EEI é a posição social dos sujeitos, uma vez que, como salienta a teoria, posições sociais objetivas diferentes e desiguais resultam em tomadas diferentes de posições sociais,

isto é, em percepções sociais diferentes. A Tabela 4 apresenta as variáveis do indicador de posição social dos dois grupos de professores.

Tabela 4. Posição social dos professores indígenas e não-indígenas de uma escola de educação escolar indígena de Curitiba-Paraná. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN-WHITNEY
	NÃO-INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Renda Pessoal	3.337,60	2.462,5	Aceita H0
Renda domiciliar	4.446,00	3.107,50	Aceita H0
Equipamentos no domicílio	22,4	11,5	Rejeita H0
Escolaridade do entrevistado	7,00	4,00	Rejeita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados mostram que existem diferenças entre os dois grupos em todas as variáveis observadas. Porém, quando submetidos ao teste U de Mann-Whitney somente as variáveis equipamento no domicílio e escolaridade dos entrevistados rejeitaram a hipótese nula, confirmando, portanto, que somente nestas as diferenças são estatisticamente relevantes. Nos critérios renda pessoal e familiar, as diferenças são estatisticamente irrelevantes, uma vez que aceitam a hipótese nula.

O critério equipamento no domicílio pode ser relativizado como indicador de diferença social entre os dois grupos, uma vez que os professores indígenas residem, na maior parte, em área rural e comunidades tradicionais, onde os critérios de bem-estar adotam critérios específicos, comumente associados à qualidade do meio-ambiente (LUCIANO, 2006; IPEA, 2012; LACERDA, ACOSTA, 2017).

Porém, novamente aqui é importante considerar os contatos destes povos com a população nacional, uma vez que este fato acaba impactando as expectativas, padrões e percepções de bem-estar, de consumo e sua relação com a natureza, que inclui, muitas vezes, a comercialização das riquezas naturais dos seus territórios, a busca de ocupações salariais no mercado de trabalho da sociedade não-indígena e a adoção de estratégias de integração a esta sociedade (IPEA, 2012; LACERDA, ACOSTA, 2017).

Deste modo, é realista ponderar que, assim como há diferenças de perspectiva de bem-estar entre os povos indígenas, há, também, *habitus*, no sentido bourdieusiano de desejos e disposições interiorizadas (BOURDIEU, 1996; DUBAR, 2005), novos interiorizados pelo contato com os não-índios e as formas de socialização tipicamente modernas.

O principal indício de que esta ponderação está correta é a percepção dos professores pesquisados sobre a remuneração do professor de EEI. De modo geral, esta percepção é muito baixa, mas entre os indígenas é ainda mais baixa do que entre os não-indígenas, o que sugere que a renda salarial e monetária, recursos típicos da sociedade de mercado, é central para a reprodução social destes sujeitos.

A seguir, analisa-se, de modo comparado, as percepções dos dois grupos de informantes sobre os recursos e a estrutura da escola indígena em que trabalham, EEI e desenvolvimento local, EEI e oportunidades sociais, formação e capacitação de professores da EEI, condições de trabalho, sentimento de realização profissional e de identidade com a EEI.

Tabela 5. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre os recursos e a estrutura da escola de EEI em que trabalham. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN- WHITNEY
	NÃO- INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Livros e recursos didáticos	3,2	3,75	Aceita H0
Biblioteca	3,2	3,75	Aceita H0
Qualidade das relações entre profissionais da escola	8,2	6,75	Aceita H0
Estrutura da sala de aula	6,0	8,5	Aceita H0
Estrutura da escola	6,8	9,25	Rejeita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

Apesar de uma leve diferença, em termos descritivos, de média, a percepção dos professores sobre os recursos e a estrutura da escola em que trabalham é semelhante em termos de estatística analítica para quase todos os itens elencados, exceto para a estrutura da escola.

Livros, recursos didáticos e a biblioteca receberam uma baixa avaliação por parte destes agentes, o que indica inexistência, defasagem ou precariedade destes. Em termos descritivos, a qualidade das relações entre os profissionais do ambiente escolar recebe uma avaliação alta por parte dos professores não indígenas, mas média por parte dos professores indígenas. Inversamente, a estrutura da sala de aula e a estrutura da escola recebem uma avaliação média por parte dos professores não-indígenas e alta por parte dos indígenas.

Estes resultados não permitem afirmar que a escola seja um ambiente de relações conflituosas, mas também não é de relações totalmente harmoniosas.

Outrossim, sugerem que os professores indígenas tendem a perceber com mais desconfiança as relações no âmbito escolar do que os não-indígenas.

É importante salientar que, como a qualidade das relações pessoais e profissionais é um tipo de capital social, na média geral, o estoque de capital social das relações no ambiente de trabalho fica numa média aproximada de 7,5%, o que em termos descritivos estaria no limite inferior do nível bom.

Um bom estoque de capital social significa maior entrosamento, compartilhamento de expectativas, visões de mundo, valores e percepções sociais entre sujeitos de um coletivo social (PORTES, 2000; KRONEMBERGER, 2011).

Pelas qualidades que o envolvem, este capital é considerado um importante recurso para mobilizar e unir uma coletividade em torno de interesses e projetos comuns. Também tem sido muito usado para explicar o sucesso e o insucesso de programas e projetos de desenvolvimento locais, uma vez que implica numa cadeia de fatores que vai da valorização da honestidade à maior fiscalização da gestão dos recursos públicos (PORTES, 2000; KRONEMBERGER, 2011).

Se a teoria está correta, este bom estoque de capital social deve se refletir na percepção da escola como um importante projeto de desenvolvimento coletivo, o que, por sua vez, sugere comprometimento e engajamento dos profissionais com este projeto.

Por fim, é importante destacar que a diferença de percepção sobre a estrutura da escola, que obteve uma avaliação regular dos não-indígenas e alta dos indígenas, pode estar associada ao próprio modo de ser destes últimos, uma vez que estão adaptados a uma educação tradicional que ocorre fora de espaços formais de escola e sala de aula, bem como a espaços que dispensam recursos tecnológicos ou de bem-estar típicos das sociedades modernas: *data-show*, quadros magnéticos, computadores, climatizadores de ar etc (MELIÁ, 1979; LUCIANO, 2011, 2013).

Ademais, ainda neste contexto étnico, é importante notar que a estrutura da escola até 2018 era de madeira. Após reforma e ampliação que durou 3 anos, a estrutura da escola agora é de alvenaria. Para os professores não-indígenas, habituados com a estrutura escola de alvenaria, pode não significar uma grande melhoria, mas para os indígenas os dados indicam que foi.

Uma pergunta que poderia ser levantada para aprofundar a compreensão se esta diferença de percepção implica na diferença de desempenho das atividades docentes é em que medida –baixa, média, alta- as condições estruturais da escola

interferem ou atrapalham o melhor desempenho destes profissionais. Caso sejam constatadas diferenças significativas, confirma-se que este é um dos pontos em que as diferenças étnicas destes sujeitos resultam em diferenças de desempenho profissional e, conseqüentemente, diferenças de contribuições para o sucesso ou insucesso do projeto de uma EEI cidadã. Fica esta observação para futuros aprofundamentos.

De um modo ou de outro, com base nestas observações, este resultado é indicativo de que os professores não-indígenas sentem mais intensamente as adversidades da estrutura escolar e isso pode implicar negativamente em seu rendimento profissional.

Tabela 6. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre a relação entre EEI e o desenvolvimento sustentável e autônomo local. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN- WHITNEY
	NÃO- INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Contribuição da EEI para o desenvolvimento econômico e social da comunidade	8,0	9,0	Aceita H0
Contribuição da EEI para o resgate e preservação da língua indígena	7,8	9,25	Aceita H0
Contribuição da EEI para o resgate e fortalecimento da cultura indígena	8,0	9,5	Aceita H0
Contribuição da EEI para o fortalecimento das identidades indígenas	8,2	9,5	Aceita H0
Contribuição da EEI para a preservação ecológica	7,2	9,25	Rejeita H0
Contribuição da EEI para a ampliação das oportunidades sociais	7,6	9,5	Rejeita H0
Contribuição da EEI para a ampliação das oportunidades ocupacionais	6,6	9,5	Rejeita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 6 mostra que os dois grupos de professores percebem a EEI como importante fator de desenvolvimento e emancipação da comunidade local, pois, na média geral, a pontuação atribuída aos elementos elencados é boa ou excelente. Em termos descritivos, os professores não-indígenas tendem a avaliar de regular –casos da preservação ecológica e ampliação das oportunidades ocupacionais dos indígenas- a boa –demais variáveis- a contribuição da EEI para o desenvolvimento comunitário, enquanto que os indígenas atribuem notas muito excelente a todas as variáveis apresentadas.

Na avaliação geral, a média de nota dada pelos indígenas à capacidade da EEI promover desenvolvimento para sua comunidade foi 9,4, isto é, muito alta. Por sua vez, a média de nota dos não-indígenas ficou em 7,6, isto é, alta.

Em termos analíticos, as diferenças de percepções entre os dois grupos são estatisticamente irrelevantes nas variáveis desenvolvimento econômico e social, preservação da língua, resgate e fortalecimento da cultura, e, fortalecimento das identidades indígenas. Diferentemente, são significativas as diferenças de percepção sobre preservação ecológica, ampliação das oportunidades sociais e ampliação das oportunidades ocupacionais.

Mesmo que a estatística analítica não ateste a relevância das diferenças de pontuação destes sujeitos, a estatística descritiva -por possuir e ter exposto os critérios de avaliação que, como dito na parte metodológica deste estudo, são intuitivos, de fácil entendimento sobre o valor das notas-, valoriza estas diferenças e permite afirmar que a avaliação dos professores não-indígenas para as variáveis elencadas na Tabela 6, mesmo alta, é tendencialmente inferior à avaliação dos professores indígenas, que é muito alta.

Deste modo, apesar de positiva na maior parte das variáveis, a avaliação dos professores não-indígenas tende a ser mais ponderada ou menos otimista e entusiástica do que a dos indígenas sobre a capacidade da EEI promover e consolidar um modelo de escola indígena capaz de impulsionar o desenvolvimento autônomo, intercultural e sustentável da comunidade. A ponderação dos primeiros é mais proeminente nas áreas ecológica e em relação à capacidade da EEI ampliar as oportunidades ocupacionais e sociais dos indígenas.

Os resultados sugerem que as diferenças étnicas entre estes profissionais podem explicar as diferenças de perspectiva sobre a relação entre EEI e desenvolvimento devido aos diferentes critérios de desenvolvimento interiorizados por estes sujeitos.

Como já analisado no capítulo teórico, o padrão de desenvolvimento do não-indígena ainda está muito associado à ideia de evolução, crescimento econômico e acumulação de riquezas materiais. Este padrão de envolve, ainda, uma forma de relação predatória com a natureza e o acesso a ocupações de alta valorização financeira, simbólica e social como forma de diferenciação e *status* (BERMANN, 1986; KRONENBERGER, 2011; SACHS, 2008; PORTELA, 2017).

O indígena, por sua vez, está mais em sintonia com um modelo tradicional e sustentável de desenvolvimento, uma dinâmica ocupacional ligada à terra e à exploração dos recursos naturais, um padrão de bem-estar consoante com a qualidade ecológica e a diversidade de serviços ecossistêmicos que a natureza oferece (IPEA, 2012; LACERDA, ACOSTA, 2017; LUCIANO, 2011).

Estes dois tipos de socialização e formação étnica, portanto, podem explicar as diferenças de percepção entre estes profissionais, uma vez que, como já analisado, compartilham de posições sociais e trajetórias de classe semelhantes.

Deste modo, apesar das percepções positivas dos professores não-indígenas sobre a relação entre EEI e desenvolvimento sustentável e intercultural, eles tendem a ser menos entusiastas com os transbordamentos ecológicos e socioocupacionais desta modalidade de educação escolar.

Tabela 7. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre a principal função da EEI a comunidade local. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN-WHITNEY
	NÃO-INDÍGENAS	INDÍGENAS	
A escola indígena deve focar no mercado de trabalho para o indígena	4,0	1,0	Aceita H0
A escola indígena deve focar na construção de um projeto de desenvolvimento comunitário	9,2	10,0	Aceita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

A estatística analítica tanto quanto a descritiva mostra que não existe diferença de percepção quanto à função da EEI entre os dois grupos de professores. Apesar disso, os professores não-indígenas atribuíram uma média de nota no limite do nível baixo para o médio na sentença “escola indígena deve focar no mercado de trabalho para o indígena”, o que deixa transparecer uma certa incerteza sobre sua avaliação que pode estar relacionada aos seus padrões socializadores e étnicos.

Do mesmo modo, apesar de muito alta, a avaliação dos não-indígenas sobre a sentença “A escola indígena deve focar na construção de um projeto de desenvolvimento comunitário” evidencia menos ênfase e segurança do que entre os indígenas.

Os resultados indicam, portanto, que os dois grupos de professores em questão estão afinados com a perspectiva de uma EEI voltada para a “construção de um projeto de desenvolvimento comunitário”, porém, os indígenas são mais enfáticos e demonstram mais convicção nesta função do que os não-indígenas.

De um modo ou de outro, os dois tipos de análise estatística evidenciam uma unidade de percepção entre estes profissionais neste indicador, o que, em parte, traduz um bom intercâmbio das relações e o bom nível de capital social que existe entre eles, tal como mencionado na Tabela 5.

Por outro lado, como analisado em capítulos anteriores, a formação de professores indígenas e o direcionamento desta modalidade educacional para o desenvolvimento comunitário, sustentável e intercultural é uma demanda do movimento indígena desde a década de 1990 e vem sendo sistematicamente trabalhada nas instituições de formação de professores de EEI desde o início da década de 2000 no Paraná. Esta unidade de percepções, então, em parte, traduz o trabalho que vem sendo desenvolvido na formação destes profissionais.

Estes são fatores favoráveis à consolidação de um projeto de escola indígena diferenciado, mas, seu sucesso ou insucesso não depende apenas destas variáveis.

Tabela 8. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre capacitação e qualificação do professor da EEI. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN-WHITNEY
	NÃO-INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Curso de formação continuada para professor da EEI	1,6	1,25	Aceita H0
Capacitação dos professores indígenas para ministrar EEI	3,2	2,0	Aceita H0
Capacitação dos professores não-indígenas para ministrar EEI	2,8	2,0	Aceita H0
Capacitação dos técnicos da EEI	2,8	2,0	Aceita H0
Conteúdo ministrado em sala de aula por professores indígenas	5,2	4,25	Aceita H0
Conteúdo ministrado em sala de aula por professores não-indígenas	4,8	4,25	Aceita H0
Professores indígenas são mais capacitados para ministrar aula em EEI	7,2	3,5	Rejeita H0
Professores indígenas são menos capacitados para ministrar aula em EEI	1,8	1,75	Aceita H0
Professores não-indígenas são mais capacitados para ministrar aula em EEI	2,4	1,75	Aceita H0
Professores não-indígenas são menos capacitados para ministrar aula em EEI	2,2	1,75	Aceita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados da Tabela 8 mostram que apenas na sentença “Professores indígenas são mais capacitados para ministrar aula em EEI” há uma diferença significativa tanto em termos analíticos quanto descritivos na percepção dos profissionais informantes sobre a capacitação e qualificação destes dois grupos

profissionais: os não-indígenas atribuíram uma pontuação alta a esta sentença, enquanto os indígenas atribuíram uma baixa pontuação.

Este resultado chama a atenção pelo fato de que o próprio movimento educacional indigenista tem defendido há décadas a noção de que o professor indígena é mais capacitado que o não-indígena para o programa da educação escolar indígena cidadã.

O fato do professor indígena deste estudo discordar desta sentença e o não-indígena concordar pode significar o bom estoque de capital social agindo sobre eles para evitar desgastes no grupo, mas, também pode significar que esta percepção é uma construção histórica ou que o estoque de capital cultural diferenciado entre os dois grupos leva a esta distorção de percepção.

No último caso, é importante salientar que os professores indígenas possuem ensino médio ou estão cursando o nível superior ainda, enquanto que, no caso dos professores não-indígenas, todos possuem graduação, pós-graduação ou estão cursando alguma pós-graduação.

No segundo caso, esta percepção é, ao mesmo tempo, produzida e disseminada pelo movimento indigenista, assim como devedora do modelo de EEI modernizador, que envolvia interesses e atribuía funções diferentes a esta modalidade educacional e, por isso, também implicava em uma qualificação e capacitação diferente do profissional que exercia esta atividade.

Sendo assim, o não-indígena não seria essencialmente menos preparado para exercer a EEI do que o indígena, e sim foi preparado no contexto da fase modernizadora desta modalidade de ensino para exercer a profissão com vistas a objetivos diversos daqueles que orientam este ensino na atualidade.

O fato de o nativo discordar da sentença em questão reforça esta hipótese, pois atesta que a convivência prática com profissionais não-nativos os leva a discordar desta percepção. Por outro lado, evidencia que, por parte destes segundos, houve uma interiorização desta percepção e uma admissão de suas limitações étnicas para o exercício mais eficiente desta profissão.

Outrossim, a nota insuficiente que estes profissionais atribuem aos cursos de formação continuada e à qualificação dos professores de EEI é, ao mesmo tempo, uma crítica às formações pelas quais passam para exercer esta profissão e um reconhecimento por parte dos dois grupos profissionais de que precisam de mais

formação nesta área para desempenhar um trabalho de maior qualidade e viabilizar o projeto cidadão de EEI.

A percepção acima encontra ressonância nas notas regulares com as quais estes profissionais avaliam os conteúdos ministrados em sala de aula por professores indígenas e não-indígenas.

Chama atenção as notas baixas que atribuem às sentenças sobre a capacidade de cada grupo para ministrar EEI, fato que pode estar associado à tentativa de evitar desgastes entre eles e colocar em risco o bom estoque de capital social que possuem no ambiente de trabalho. Assim sendo, é a expressão do próprio capital social agindo para manter a coesão do grupo.

Em síntese, os resultados acima demonstram que a qualificação e capacitação do discente e dos profissionais da EEI é percebida como precária pelos próprios profissionais da escola, que a noção de que o professor indígena é melhor preparado para exercer o programa de uma educação indígena cidadã pode ser uma construção histórica, e que o bom estoque de capital social do grupo age para evitar o desgaste da coesão grupal sobre temas mais sensíveis como as noções de melhor ou menos preparado para o exercício desta atividade.

Portanto, para alcançar uma avaliação melhor do parâmetro “grupo melhor X menos capacitado” é preciso realizar estudos mais aprofundados com a avaliação dos professores nativos e não-nativos da EEI por parte de grupos de alunos destes profissionais.

Tabela 9. Percepção dos professores indígenas e não-indígenas sobre as condições de trabalho do professor da EEI. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN-WHITNEY
	NÃO-INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Remuneração do professor da EEI	2,8	1,25	Rejeita H0
Condições habitacionais do professor na comunidade	2,0	1,25	Aceita H0
Grau de satisfação em residir numa comunidade indígena	3,6	10,0	Rejeita H0
Nível de sentimento de bem-estar na comunidade onde trabalha	9,8	9,25	Aceita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

Na Tabela 9 fica explícita a insatisfação do professor indígena e não-indígena com as suas condições de remuneração e de habitação, o que reflete possíveis situações de precariedade destes recursos. A estatística descritiva mostra que a

média das notas por eles atribuídas à remuneração ficou no nível insuficiente, mas a nota dos indígenas foi menor que a do não-nativo e a estatística analítica sustenta que esta diferença é expressiva, portanto, o grau de insatisfação dos nativos com este recurso é maior do que o dos demais.

Quanto ao grau de satisfação em residir na comunidade, os indígenas deram nota máxima, enquanto os não-indígenas atribuíram nota baixa. Esta nota poderia indicar a pouca adaptação dos segundos ao modo de vida da comunidade, mas a justificativa que a maioria deu foi de que, por ser uma aldeia urbana, eles não residem, apenas trabalham na comunidade e, assim, não se sentiam em condições de atribuir uma nota à residência no local.

Por fim, os dois grupos atribuem nota muito alta ao sentimento de bem-estar que experimentam na comunidade, o que evidencia um elevado grau de identidade e satisfação pessoal com o local, um componente importante de capital social que pode se reverter em compromisso e engajamento nos projetos sociais comuns.

Portanto, os resultados acima refletem, mais uma vez, unidade de percepção sobre um componente importante da EEI que são as condições de remuneração e ambientais do exercício da profissão.

Tabela 10. Identidade e realização profissional com a EEI por parte dos professores indígenas e não-indígenas de uma escola desta modalidade de ensino do Paraná. Curitiba, 2021.

VARIÁVEIS	MÉDIAS		TESTE U DE MANN-WHITNEY
	NÃO-INDÍGENAS	INDÍGENAS	
Trabalha com EEI porque era apaixonado por esta profissão	6,2	6,5	Aceita H0
Trabalha com EEI porque não tinha muitas opções	2,0	5,75	Aceita H0
Trabalha com EEI porque foi a melhor oportunidade que surgiu	7,4	7,0	Aceita H0
Sentimento de realização com a profissão de professor da EEI	8,8	7,5	Aceita H0
Vontade de continuar trabalhando com EEI até se aposentar	6,0	8,25	Aceita H0
Nota Geral para a EEI	5,6	6,0	Aceita H0

Fonte: Pesquisa de campo.

Na Tabela 10, as variáveis buscam captar o nível de identificação dos professores com a EEI e seu grau de realização pessoal com a profissão. Os resultados indicam que a paixão pela profissão de professor da EEI e o fato de ser esta a melhor dentre outras opções existentes foram as principais causas que levaram estes sujeitos a realizar esta escolha profissional, com maior destaque para a segunda

opção, que alcança uma avaliação alta com os não-indígenas, enquanto a primeira recebeu uma avaliação média.

Quanto ao sentimento de realização com a profissão, este é alto nos dois grupos, mas a vontade de trabalhar até a aposentadoria nesta profissão só se mantém alta entre os indígenas, caindo para um nível médio entre os não-indígenas.

Por fim, a nota geral atribuída pelos dois grupos à EEI é média, o que resume as ponderações que foram consideradas em todo o instrumento de coleta de dados e a própria vivência destes profissionais com esta modalidade de ensino escolar.

Estes resultados mostram, portanto, que o nível de identificação dos dois grupos profissionais com a profissão é intermediário, uma vez que, na média geral, o sentimento de paixão por ela é médio e a vontade de continuar neste exercício profissional até se aposentar também está no limite inferior do nível alto e superior do intermediário. Ademais, evidenciam que esta profissão é uma escolha, acima de tudo, pragmática, por ser esta a melhor dentre outras oportunidades o fator mais importante para sua escolha profissional.

Convém observar, entretanto, que quando particularizados, os indígenas possuem um nível de identificação maior do que os não-indígenas com a profissão, uma vez que a média geral, envolvendo paixão pela profissão e vontade de trabalhar nela até se aposentar, atribuída por estes sujeitos a estas variáveis ficou em 7,4 pontos, enquanto que, nos não indígenas, esta média foi de 6,1.

Portanto, apesar de altamente realizados na profissão de professor de EEI, os não-indígenas são menos identificados com ela do que o outro grupo. Por outro lado, os indígenas estão, ao mesmo tempo, altamente satisfeitos e identificados com esta profissão, mesmo que reconheçam seus problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou uma trajetória teórica e histórica para contextualizar a análise de um elemento importante que está no centro dos debates sobre o modelo de educação indígena cidadã: o perfil adequado do professor para trabalhar nesta modalidade de ensino.

A contextualização teórica e histórica mostrou que aquilo que, neste estudo, denominou-se de paradigma modernizador da EEI legou uma longa lista de consequências negativas para as populações indígenas brasileiras, como a descaracterização da cultura, da língua, das tradições e identidades destes povos. Tudo isso estava em estrita relação com interesses econômicos e políticos de elites da sociedade nacional e resultou na espoliação das riquezas naturais, desorganização social e econômica das sociedades nativas, na busca de assimilação cultural destes povos e integração dos seus integrantes ao mercado de trabalho nacional.

O paradigma cidadão desta modalidade de educação escolar que emergiu a partir dos anos de 1980 promoveu a crítica e contestação do paradigma modernizador. Diferentemente do anterior, o cidadão busca fortalecer as tradições, a cultura, as identidades, a língua e a organização socioeconômica dos povos indígenas. Seus valores principais são o interculturalismo, a sustentabilidade e a autonomia, que estão registrados, como se mostrou neste estudo, em artigos, discursos de lideranças e documentos oficiais que regulamentam esta educação.

Em síntese, o estudo foi muito proveitoso na contextualização teórica da questão da EEI, uma vez que, apesar de recorrentemente mencionada na literatura, faltava a esta uma clara definição e uma análise mais sistemática da influência da modernidade, com seus desdobramentos na forma de teorias da evolução e do progresso, sobre o imaginário que forjou a PIB e a PEEIB e ocultou os verdadeiros interesses históricos que as orientaram desde seu nascimento até os anos de 1980.

Do mesmo modo, faltava uma abordagem mais sistemática das influências teóricas e ideológicas sobre a PIB e a PEEIB contemporâneas, o que se buscou satisfazer neste estudo -evidentemente em caráter provisório e introdutório- através da análise de seus componentes tanto na literatura quanto na legislação que regulamenta esta modalidade de educação escolar.

A contextualização histórica deste estudo sobre a PIB, a PEEIB e a formação de professores indígenas no Brasil e no estado do Paraná também contribui para uma

compreensão mais global das interfaces entre estas duas esferas da política indigenista nacional, para avaliar as mudanças na trajetória destas políticas e identificar os componentes normativos, científicos, discursivos e práticos destas.

De fato, quando a contextualização histórica é analisada em conjunto com a contextualização teórica se entende que ambas estão integradas, pois as teorias científicas, os discursos e ideologias hegemônicos de uma época moldam a face da PIB e da PEEIB. E não é o que estamos vivenciando no atual momento histórico, em que um governo conservador tenta restabelecer o antigo modelo modernizador da PIB e da PEEIB?

A contextualização histórica e teórica possibilitou compreender que o professor de EEI ocupa uma posição central no contexto de ambos os paradigmas mencionados, pois a ele cabe a responsabilidade maior de conduzir esta modalidade de educação escolar em direção aos seus objetivos.

Outrossim, além dos resultados negativos enumerados acima, o paradigma modernizador também legou uma imagem negativa do professor não-indígena da EEI, pois este profissional, para atender aos objetivos assimilacionistas e integracionistas modernizadores, tornou-se o agente mais exposto do etnocídio promovido por esta modalidade de educação escolar.

Em grande medida, este contexto histórico do professor não-indígena da EEI ajudou a construir, pelo paradigma cidadão, a percepção de que este sujeito é menos preparado do que o professor indígena para trabalhar nesta profissão.

Outro componente que com o qual a literatura acadêmica tem justificado esta percepção são as diferenças étnicas entre estes sujeitos, o que dificultaria o entendimento das instituições indígenas por parte dos professores não-indígenas, o adequado domínio da língua nativa, das tradições, da história e do modo de vida destes povos.

Assim, tais limitações implicariam no não-indígena como um profissional menos capacitado para trabalhar nesta modalidade de ensino, uma vez que lhe faltariam as credenciais étnicas para o sucesso de uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e comprometida com as demandas, os interesses e as lutas da população indígena.

A inquietação principal para este estudo foi, exatamente, a ausência de pesquisas empíricas nesta temática, o que torna as percepções sobre as diferenças entre estes dois segmentos de professores da EEI muito discursivas, valorativas,

subjetivas e fluidas. A falta de um conteúdo mais objetivo para problematizar, mensurar e operacionalizar estas diferenças esteve na base, portanto, da metodologia que aqui foi desenvolvida.

Portanto, foi este contexto histórico, teórico e metodológico que despertou a intenção inicial de investigar as diferenças entre os grupos de professores indígenas e não-indígenas através de uma metodologia que identificasse com mais objetividade a dimensão das diferenças entre eles. Para isso, propunha-se investigar as interfaces entre as diferenças de trajetória, posições sociais e a percepção social destes professores em relação à EEI. Para dar ampliar a compreensão dos conteúdos destas diferenças, o estudo também pretendia analisar as percepções de estudantes indígenas sobre estes dois grupos de professores.

Contudo, como detalhado no capítulo metodológico, a pandemia do Covid-19 criou obstáculos burocráticos e sanitários intransponíveis para os limites de tempo do estudo, de modo que o levantamento de dados teve de se restringir apenas a um grupo limitado de professores de uma escola de EEI da cidade de Curitiba-PR.

É importante salientar, então, que, devido ao tamanho limitado da amostra, os resultados da pesquisa de campo não são conclusivos e generalizáveis, isto é, suas conclusões são apenas indicativas e específicas da escola onde os dados foram levantados.

Outrossim, buscou-se contrabalançar esta limitação através do teste U de Mann-Whitney, que é aplicado a pequenas amostras e permite inferir com mais segurança as análises sobre os resultados alcançados. Deste modo, o método adotado é eficaz para a escola em questão, mas também pode ser eficaz para outros contextos sociais específicos ou, mesmo, para a população geral destes profissionais.

Em síntese, a metodologia aplicada neste estudo pode ser aperfeiçoada para identificar, mensurar e operacionalizar resultados, reproduzida para a realização de estudos mais amplos sobre as diferenças entre estes dois grupos de professores e aplicada na elaboração de políticas públicas nesta área.

Em relação aos resultados da pesquisa de campo, estes não atestaram diferenças significativas de trajetória e posição social dos dois grupos de professores. Em outros termos, os dois grupos vêm de trajetórias de classe semelhantes e ocupam posições sociais também semelhantes.

Isso implicou em descartar as diferenças de trajetórias e posições sociais como causas de possíveis diferenças de percepção sobre a EEI por parte dos dois grupos

pesquisados. Por outro lado, fortaleceu as diferenças étnicas como principais elementos explicativos destas diferenças.

Neste lastro, foram observadas diferenças de percepção social, principalmente descritivas, sobre diversos indicadores da escola, da EEI e sua relação com o desenvolvimento comunitário, a identidade e realização pessoal dos profissionais desta área com sua profissão.

A maior parte das variáveis analisadas sobre os diversos indicadores aqui adotados -conforme elencados na metodologia e nas tabelas do último capítulo- não apresentou diferenças significativas para a estatística analítica, mas a estatística descritiva trabalhou com uma escala intuitiva, com notas de 1 a 10 e classificação destas notas de baixa a muito altas, insuficientes a excelentes, o que facilitou a compreensão do entrevistado da nota que estava atribuindo às questões. Por isso, as diferenças descritivas puderam ser valorizadas, mesmo porque refletem a intenção clara, objetiva e direta do informante.

Primeiramente, é importante destacar que os resultados atestaram um alto nível de capital social entre estes profissionais, o que pode explicar a unidade de percepções entre eles sobre diversas variáveis dos indicadores adotados. Em muitas destas variáveis se observa que o capital social age para evitar desgastes entre o grupo e manter sua coesão.

Também se pode observar a atuação dos conteúdos dos cursos de formação dos professores atuando na construção destas percepções, principalmente em relação à função da EEI que, por unanimidade, eles concordam que deve ser o desenvolvimento comunitário, apesar de que as convicções dos indígenas nestas questões são mais fortes do que a dos não-indígenas, o que pode ser atribuído também às diferenças étnicas entre eles.

Quanto às diferenças de percepções, importa destacar que entre as mais significativas envolvendo estes profissionais estão aquelas em torno da estrutura da sala de aula e da escola, fato que pode ser explicado pelas diferenças étnicas entre eles, uma vez que a escola foge aos padrões de bem-estar modernos, mas não dos parâmetros tradicionais. Em estudos futuros, pode-se estudar até que ponto as adversidades estruturais da escola dificultam o melhor desempenho profissional dos professores.

Outra diferença de percepção foi em relação à capacidade da EEI de promover desenvolvimento comunitário, onde a média de nota dos professores não-indígenas,

apesar de alta, ficou num patamar bem abaixo da média atribuída pelos indígenas, o que evidencia maior entusiasmo, otimismo, confiança e expectativa destes últimos nesta modalidade de educação.

São significativas, também, as diferenças de identidade com a profissão entre estes dois grupos de profissionais, o que sugere maior disposição para o exercício e aperfeiçoamento da atuação profissional.

No indicador de qualificação e capacidade para trabalhar com a EEI, a única diferença que se manifestou como descritiva e analiticamente relevante foi a sentença em que se afirma que os professores indígenas são mais capacitados que os não-indígenas para o exercício desta profissão, enquanto nos demais itens houve unanimidade de percepção.

A discordância dos indígenas sobre esta sentença pode significar duas coisas: uma, o alto capital social que foi observado entre eles agindo para evitar desgastes no grupo e manter sua unidade; dois, que estes percebem na prática que tal diferença não é relevante e, portanto, esta percepção é uma construção histórica e não uma verdade essencial, absoluta.

De modo geral, a unidade tanto quanto a diferença observada no indicador de qualificação e capacidade pode ser interpretada como uma crítica à qualidade da formação dos professores para o exercício desta profissão, mas, também, como um reflexo do alto nível de capital social existente entre eles, que age para manter a unidade e coesão grupal.

Portanto, o conjunto das unidades de percepção indicam uma alta coesão grupal associada a capital social, mas o conjunto das diferenças de percepção e de identidade entre estes dois grupos de professores pode, de fato, interferir na disposição, motivação, no engajamento e comprometimento destes com a EEI. E estas diferenças podem interferir no seu desempenho e na qualidade do ensino. Contudo, a compreensão e mensuração desta interferência carece de estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AMARAL, Wagner Roberto do; BAIBICH, Tânia Maria. A política pública de ensino superior para povos indígenas no Paraná: trajetórias, desafios e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 197-220, dez. 2012.

ANDRADE, Daniel Caixeta; ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Serviços ecossistêmicos e sua importância para o sistema econômico e o bem-estar humano. **Texto para Discussão, IE/UNICAMP**, nº 155, fev. 2009.

ANTUNES, Cláudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 107-131, dez. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

AZEVEDO, Débora Mara Correa de. Os Serviços Ecossistêmicos e sua valoração. **VI Simpósio da Ciência do Agronegócio**, Porto Alegre, 25 a 26 de outubro de 2018.

BECHELLI, Ricardo Sequeira. **Metamorfoses na interpretação do Brasil: tensões no paradigma racial** (Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana). Tese (Doutorado em História Social), São Paulo, USP, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; MEDEIROS, Juliana Scheneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BETTIOL, Célia Aparecida; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **XIII EDUCERE, Congresso Nacional de Educação**, 2017.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Para lembrar do nosso povo: escolarização e historicidade Guarani Mbyá no jardim das flores**. Campinas: Mimeo, 1997.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Ferândes; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 5ª ed., Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos**, 96, II, p.105-115, jul. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Governo Federal, 1988.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. BRASIL, 1991a.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. BRASIL, 1991b.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL).. **Lei 9.394/1994**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Governo Federal, 1996.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 21/02/2021.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. BRASIL, 1999a.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. BRASIL, 1999b.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. BRASIL, 2001.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **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. BRASIL, 2009.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Lei nº 12.711: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. . **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 191. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Decreto n. 7.747, de 05 de junho de 2012: Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas – PNGATI. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,PNGATI%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB/CNE n. 05/2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012c.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389/2013**. Cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília/DF: Governo Federal, 2013a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. BRASIL, 2015.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Indicadores de Vigilância em Saúde descritos segundo a variável raça/cor. **Boletim Epidemiológico**, Ministério da Saúde, v. 48, n.4, 2017. [sem paginação]

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Censo da Educação Básica 2018**. Distrito Federal: INEP, 2019.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena**. Governo Federal: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 03/03/2020.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Índios no Brasil: terras indígenas. FUNAI, 2020b. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 20.06.2020.

CMMD. **Nosso futuro comum**: relatório da comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1991.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Aulas régias no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). A. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI-XVIII. 5ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Vol.1

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, nº22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas na América Latina**: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: CEPAL/ONU, 2015. 124 p. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/S1420764_pt.pdf;jsessionid=4D1C2B75ACA46D1B59C5DF8C725E3E63?sequence=1. Acesso em: 14 out. 2020.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 41, p.109-125, 2014.

CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. *in*: **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**; São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar. Um estudo sobre a experiência portuguesa na América a partir da colônia**: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). Tese (Doutorado em História), USP, São Paulo, 2005.

COLBY, Gerard; DENNETT, Charlotte. **Seja feita a vossa vontade**: a conquista da Amazônia – Nelson Rockefeller e o Evangelismo na Idade do petróleo. Rio de Janeiro: Record, 1998.

COSTA, Gisele das Chagas; SOUZA, Regina C. de Almeida. Reflexões sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável sob a ótica do empoderamento feminino indígena no médio e submédio São Francisco – Ba. **Anais do XVIII ENANPUR**, 27 a 31 de mai./ 2019.

CUNHA, Jonas Araújo da. **Luzes apagadas**: a educação escolar indígena na Amazônia colonial. Tese (Doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2018.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Uma breve história da Educação Escolar Indígena. *In*: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo. Colección Sur Sur, CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set./2005.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12ª ed., São Paulo: EDUSP, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, António Gomes; VECHIA, Ariclê. As desigualdades e a retórica da escola para todos no Brasil das décadas de 20 e 30 do século XX. *In: A criança e a Escolarização*: igualdade e desigualdade no espaço latino – americano nos séculos XIX e XX. Curitiba. Editora UTP, 2016.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. *In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.)*. Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed., São Paulo: Global, 2001.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística com o SPSS**. 2ªed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

G1 PR; RPC CURITIBA. **Dezessete índios da aldeia Araçaí, em Piraquara, são isolados após testarem positivo para Covid-19**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/09/30/dezessete-indios-da-aldeia-aracai-em-piraquara-sao-isolados-apos-testarem-positivo-para-covid-19.ghtml>. Acesso em: 20/03/1022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert ; FAUSTINO, Rosangela Célia. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/Brasil, v.4, 2019.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip. W. Conceitos essenciais da sociologia. Tradução Claudia Freire. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação indígena e a formação de professores. **Anais da ANPED**, 2009.

GOFFMAN, Ervin. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOFFMAN, Ervin. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e sustentabilidade indígena: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008**. Tese (Doutorado em Ciências e Desenvolvimento Socioambiental), Belém, UFPa, NAEA, 2010.

GRÈZES, Julie; GELDER, Beatrice de. Social perception: understanding other people's intentions and emotions through their actions. **Ecole Normale Supérieure de Paris**, 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

HENRIQUES, Ricardo, *et al.* Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad**, Brasília, 2007.

IPEA. **A Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais na Visão de seus Membros**. Relatório de Pesquisa, Brasília, 2012.

JUSTI, Adriana. **Aldeia no Paraná preserva tradições e mantém rituais dos antepassados**. G1: 17/04/2013. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/04/aldeia-no-parana-preserva-tradicoes-e-mantem-rituais-dos-antepassados.html>. Acesso em: 20/03/2022.

JUSTUS, Cleosi Xavier. Diversidade cultural e território indígena na sala de aula. **Cadernos PDE**, vol.1, 2010.

KAHN, Marina. "Educação indígena" versus educação para índios": sim, a discussão deve continuar... **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KRONENBERGER, Denise. **Desenvolvimento Local: uma abordagem prática**. São Paulo: Senac, 2011.

LACERDA, Luiz Felipe Barbosa; ACOSTA, Luiz Eduardo. Indicadores de Bem-estar Humano para Povos Tradicionais: o caso de uma comunidade ribeirinha na fronteira da Amazônia brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 53, N. 1, p. 100-111, jan/abr 2017.

LEAL, Luciana Nunes. Analfabetismo entre indígenas é quase três vezes maior que índice nacional. **O Estado de São Paulo**, 10/08/2012. Disponível em:

<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,analfabetismo-entre-indigenas-e-quase-tres-vezes-maior-que-indice-nacional,914426>. Acesso em: 22/03/2020.

LEMOS, Pedro Bruno Silva, *Et al.* O conceito de paradigma em Thomas Kunh e Edgar Morin: similitudes e diferenças. **Res., Soc. Dev.**, 2019.

LIEBERMAN, Matthew D.; PFEIFER, Jennifer H. **The cognitive neuroscience of social behavior**. New York, Psychology Press, 2005. Capítulo: The self and social perception: Three kinds of questions in social cognitive neuroscience.

LIMA, Angela Maria de Sousa; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147 set./out. 2019.

LORENZ, Karl M.; VECHIA, Ariclê. Fernando de Azevedo e a Questão da “Raça Brasileira”: Sua Regeneração pela Educação Física. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia), UNB, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donizete. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

MALTA, Márcio Maia. **Etnocídio para além das perdas culturais**: pessoas, corporalidades e a multiplicação dos maus-encontros. Dissertação (Mestrado em Antropologia), UFMG, Belo Horizonte, 2018.

MARIN, Rosa Elizabeth Aceveso; DINIZ, Raimundo Erundino Santos. Etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável nas políticas para quilombolas no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. **Etnodesenvolvimento e Universidade**: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais. Belém: Santa Cruz, 2015.

MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara Gortaria do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que Incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI, Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Pluri**, v. 1, São Paulo, nº1, 2018.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. **XIV Congresso Estadual de História – ANPUH/RS**, 2018.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. Trançados da educação indígena. *In*: SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez./1999.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021.

MONTOYA, Pe. Antônio Ruiz de. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Porto Alegre: Martins, 1985.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. **O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios**: colonialismo e regressão cultural. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 1979.

NOVAK, Maria Simone Jacomini, *et al.* A formação superior de professores indígenas no Paraná. **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**, PUC/PR, 26 a 29 de outubro de 2015

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

ORÇO, Claudio Luiz; ORÇO, João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 135-142, jul./dez. 2017.

PALMQUIST, Helena. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena**: a persistência da destruição. Dissertação (Mestrado em Antropologia), UFPa, PPGA, Belém-Pa, 2028.

PARANÁ (Governo do Estado). Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001. PARANÁ, 2001.

PARANÁ (Governo do Estado). Lei nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006. PARANÁ, 2006.

PARANÁ (Governo do Estado). Lei nº 14.453, de 07 de julho de 2004. PARANÁ, 2004.

PARANÁ (Governo do Estado). Comissão Universidade para os Índios (CUIA). PARANÁ, 2021. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/conselhos/cuia>. ACESSO em: 20/09/2021.

PEREIRA, Levi Marques. Expropriação dos territórios kaiowá e guarani: Implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekohará. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v.4, n.2, jul.-dez., p.124-133, 2012.

PORTELA, Everaldo. Exploração mineral da ALCOA em Juruti: do desenvolvimentismo ao desenvolvimento sustentável?. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém-Pará, 2017.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 33, 2000, pp. 133-158.

PROSEGUR. **Fundación PROSEGUR inaugura escola em aldeia indígena no Paraná**. PROSEGUR: 11/03/2022. Disponível em: https://www.prosegur.com.br/media/articulo/brasil/Piecitos_Escola_Paran-. Acesso em: 20/03/2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, nº 37, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

RICOEUR, PAUL. **A ideologia e a utopia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACHS, Jeffrey; WARNER, Andrew. Natural resource abundance and economic growth. **National Bureau of Economic Research**, Working Paper, No. 5398, Cambridge, MA, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº63, out./2002b.

SANTOS, Ellen Vieira dos; BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Educação escolar indígena e o Estado Novo**. Monografia (Especialização em História e América Latina), UNILA, Foz do Iguaçu, 2019.

SANTOS, Jonise Nunes, *et al.* Formação de professores indígenas e políticas públicas específicas. **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**, PUC/PR, 26 a 29 de outubro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Vol.14, n. 40, pp. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. vol. I: séculos XVI-XVIII, p. 121-130.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XX: O contexto brasileiro. *In* SCHWARCZ, L.M.; QUEIROZ, R. da S. (Eds.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SILVA, André Luís Freitas da. **Reduções Jesuítico-Guarani: espaço de diversidade étnica**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac.; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Celia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jan/Jun 2017.

SOUSA, Alda Lúcia Monteiro. **A pobreza indígena como um processo de longa duração: uma análise etnográfica na região da tríplice fronteira (Brasil-Colômbia-Peru)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SUESS, Paulo. **Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação**. São Paulo: Loyola, 1980.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha: Revista de Antropologia**, v.10, nº1, 2008.

TOLEDO, César de Alencar A. de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no século XVI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 33–43, mar. 2007.

TOMMASINO, Kimiye. Educação escolar indígena no Paraná. **Revista Mediações**, Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan./jun.2003.

UENP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ). XX Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná 2020. Uenp, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/xx-vestibular-indigena>. Acesso em: 20/07/2021.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil III: A realidade nacional em 1933 - Retrospecto das realizações do Governo 1934**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VECHIA, Ariclê; FERREIRA, António Gomes. A educação das crianças de ascendência alemã durante o Estado Novo: amainando as desigualdades?. *In: A criança e a Escolarização: igualdade e desigualdade no espaço latino – americano nos séculos XIX e XX*. Curitiba. Editora UTP, 2016.

VECCHIATTI, Karin. **Três Fases Rumo ao Desenvolvimento Sustentável: do reducionismo à valorização da cultura**. São Paulo em Perspectiva, 18(3): 90-95, 2004.

VETTORAZZO, Lucas. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. 21/12/2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>. Acesso em: 03/04/2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Educere**, 2008.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Carta de Apresentação

Kasandra Conceição Castro de Sousa

041 998932906, kasandrak1224@gmail.com

Prezado, Diretor Weriton Ricardo Silva Teixeira

Prezado, Laercio da Silva - Cacique da Aldeia Araçaí

Informo meu interesse em realizar minha pesquisa e aplicação de questionário com os professores indígenas e não indígenas da Escola Estadual Indígena M"bya Arandú, dentro da Aldeia Araçaí.

Sou Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná/UTP, estou desenvolvendo minha Pesquisa na Área Indígena. Minha dissertação possui como título: Docentes da Educação Indígena do Paraná: políticas públicas e trajetória profissional. Com aprovação do Comitê de Ética da 47558321.1.0000.8040, com o parecer liberado em 21/07/2021.

Tornando-se, desta maneira, imprescindível a realização da entrevista e aplicação do questionário para prosseguir a minha pesquisa.

Sendo assim, venho por meio desta pedir a sua autorização do Diretor Escola e, também, do Cacique para realização da mesma.

Grata pela atenção,

Kasandra Conceição Castro de Sousa

Rita de Cássia Gonçalves

APÊNDICE 2 – Questionário

5.6. Qualidade das relações pessoais entre os profissionais da educação escolar indígena										
6. Percepções sobre os profissionais de educação escolar indígena										
6. Indique seu grau de concordância com as sentenças a seguir. Considere uma escala de 1 a 10, onde 1 significa DISCORDO TOTALMENTE e 10 significa CONCORDO TOTALMENTE.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.1. Os professores indígenas são mais capacitados para ministrar aula em educação escolar indígena porque dominam melhor a cultura indígena e possuem identidade étnica com estes povos.										
6.2. Os professores indígenas são menos capacitados para ministrar aula em educação escolar indígena porque não dominam adequadamente os conhecimentos científicos que a escola deve transmitir.										
6.3. Os professores não-indígenas são mais capacitados para ministrar aula em educação escolar indígena porque dominam adequadamente os conhecimentos científicos que a escola deve transmitir.										
6.4. Os professores não-indígenas são mais capacitados para ministrar aula em educação escolar indígena porque dominam adequadamente os conhecimentos científicos que a escola deve transmitir.										
7. Percepções de bem-estar associadas à profissão de professor de educação escolar indígena										
7. Atribua uma nota aos indicadores de bem-estar com a profissão de professor de educação escolar indígena. Considere uma escala de 1 a 10, onde 1 significa TOTALMENTE INSATISFEITO(A) e 10 TOTALMENTE SATISFEITO(A).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.1. Remuneração como professor de educação escolar indígena.										
7.2. Cursos de formação continuada para professor da educação escolar indígena.										
7.3. Condições de trabalho do professor de educação escolar indígena.										
7.4. Condições habitacionais na comunidade do professor de educação escolar indígena.										
PERCEPÇÕES GERAIS										
8. Na escala de 1 a 10, onde 1 é baixo e 10 é alto, indique o seu nível de VONTADE de continuar trabalhando com educação escolar indígena até se aposentar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Na escala de 1 a 10, onde 1 é baixo e 10 é alto, indique o grau de SATISFAÇÃO em residir numa comunidade indígena.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Na escala de 1 a 10, onde 1 é baixo e 10 é alto, indique o grau de INFLUÊNCIA dos fatores a baixo elencados para determinar sua opção por se tornar professor de educação escolar indígena	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.1. Era apaixonado pela profissão de professor de educação escolar indígena.										
10.2. Não tinha muitas opções.										
10.3. Foi a melhor oportunidade que surgiu.										
11. Na escala de 1 a 10, onde 1 é baixo e 10 é alto, indique o quanto você se sente bem na comunidade onde trabalha.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Na escala de 1 a 10, onde 1 é baixo e 10 é alto, indique o quanto você se sente realizado com a profissão de professor de educação escolar indígena.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. De acordo com a sua concepção de educação escolar, atribua uma nota geral para a educação escolar indígena. Considere a escala de 1 a 10, onde 1 é INSUFICIENTE e 10 é EXCELENTE.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. De acordo com a sua concepção de educação escolar atribua uma nota para a educação escolar indígena quanto à sua capacidade para contribuir para o desenvolvimento social, econômico e humano das comunidades indígenas. Considere a escala de 1 a 10, onde 1 é INSUFICIENTE e 10 é EXCELENTE.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE 3 – Comprovante Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE TUIUTI DOPARANÁ



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCENTES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Pesquisador: Kasandra Conceição Castro de Sousa

Versão: 1

CAAE: 47558321.1.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 058426/2021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto DOCENTES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DO PARANÁ: POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL que tem como pesquisador responsável Kasandra Conceição Castro de Sousa, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Tuiuti do Paraná em 01/06/2021 às 21:24.

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo

Bairro: SANTO INACIO

CEP: 82.010-330

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668

Fax: (41)3331-7668

E-mail: comitedeetica@utp.br