

AS POLÍTICAS INDIGENISTAS DE EDUCAÇÃO E O(A) PROFESSOR(A) INDÍGENA COMO INTELLECTUAL

*Daniela de Fátima Ferraro Nunes**
(UEMA, Brasil)

*Vera Lúcia Jacob Chaves***
(UFPA, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.682>

Resumo: o artigo objetiva refletir sobre o protagonismo dos(as) professores(as) indígenas considerando-os enquanto importantes articuladores da implementação da escola indígena. O(a) professor(a) indígena é entendido(a) aqui enquanto um(a) intelectual forjado(a) na perspectiva da tradição oral e dos aspectos culturais de seu povo, cujo pertencimento étnico está intimamente relacionado com suas histórias de lutas e resistências. A metodologia utilizada para a análise proposta é de cunho qualitativo com ênfase em análise documental, bibliográfica e abordagem de campo de caráter etnográfico intermediado por diálogos com professores indígenas *Tentehar Guajajara*. Como resultado conclui-se que o professor indígena é o sujeito que ocupa um campo de atuação em que o saber tradicional ligado ao seu povo se articula com o saber ocidental ligado à sociedade não indígena.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Educação Territorializada. Intelectual Indígena.

INDIGENOUS EDUCATION POLICIES AND THE INDIGENOUS TEACHER AS INTELLECTUAL

Abstract: the article aims to reflect on the indigenous teachers' protagonism considering them as important articulators of the implementation of the indigenous school. The indigenous teacher is understood here as an intellectual forged in the

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atua como docente na UEMA e integra a Rede Universitas/Br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7504-9402>, E-mail: daniferraronunes@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (UL, Portugal) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é Professora Titular aposentada do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, onde permanece como integrante do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisadora Bolsista Produtividade Nível 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES); é Vice Coordenadora do GT-11 – Políticas da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É coordenadora geral da Rede UNIVERSITAS/BR. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3128-3659>, E-mail: veralucijacob@gmail.com

perspective of the oral tradition and cultural aspects of his people, whose ethnic belonging is closely related to their stories of struggles and resistances. The methodology used for the proposed analysis is of a qualitative nature with an emphasis on documental and bibliographical analysis and an ethnographic field approach intermediated by dialogues with indigenous teachers *Tentehar Guajajara*. As a result, it is concluded that the indigenous teacher is the subject who occupies a field of action in which traditional knowledge linked to his people is articulated with Western knowledge linked to non-indigenous Society.

Keywords: Indigenous School Education. Territorialized education. Indigenous Intellectual.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INDIGENISTAS Y EL DOCENTE INDÍGENA COMO INTELLECTUAL

Resumen: el artículo pretende reflexionar sobre el protagonismo de los docentes indígenas considerándolos como importantes articuladores de la implementación de la escuela indígena. El maestro indígena es entendido aquí como un intelectual forjado en la perspectiva de la tradición oral y los aspectos culturales de su pueblo, cuya pertenencia étnica está íntimamente relacionada con sus historias de luchas y resistencias. La metodología utilizada para el análisis propuesto es de carácter cualitativo con énfasis en el análisis documental y bibliográfico y un abordaje de campo etnográfico intermediado por diálogos con los maestros indígenas *Tentehar Guajajara*. Como resultado, se concluye que el maestro indígena es el sujeto que ocupa un campo de acción en el que se articulan saberes tradicionales vinculados a su pueblo con saberes occidentales vinculados a la sociedad no indígena.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Educación Territorializada. intelectual indígena.

Introdução

O artigo aqui apresentado tem por objetivo refletir sobre o protagonismo dos(as) professores(as) indígenas frente ao processo de implementação das atuais políticas de educação escolar indígena, em que o(a) indígena assume todos os processos de escolarização, da docência à gestão, e cujo principal desafio é materializar os princípios do específico, diferenciado, intercultural e bilingue na elaboração e construção de uma educação territorializada (Xakriabá, 2018).

A metodologia utilizada nesse trabalho foi de cunho qualitativo, com abordagem histórico crítica, e ênfase em análise documental, bibliográfica e abordagem de campo de caráter etnográfico, intermediado por diálogos com professores indígenas *Tentehar Guajajara*¹, da Terra Indígena Rio Pindaré (TI Rio Pindaré). O campo selecionado para a

¹ No processo de desenvolvimento da pesquisa e consequente contato com os(as) indígenas, foi solicitado para utilizar a grafia e a pronúncia *Tentehar Guajajara*. Embora muitos documentos oficiais e trabalhos de pesquisa sobre esse povo utilize a grafia *Tenetehara Guajajara*, por entendimento que o trabalho aqui apresentado deve respeitar a agência indígena, utilizar-se-á a grafia da forma que foi ensinada pelos próprios indígenas durante o processo de campo. Gomes (2002) utiliza a grafia "Tenetehara", que é traduzido enquanto "o ser íntegro, gente verdadeira". "É um designativo forte que exprime orgulho e uma posição singular: a de ser verdadeiro povo, a encarnação perfeita da humanidade" (Gomes, 2002, pág. 47).

coleta de dados primários justifica-se por desenvolver-se com os(as) professores(as) indígenas Tentehar Guajajara da citada Terra Indígena.

O artigo foi subdividido em três partes, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresenta-se o campo da pesquisa, especificamente os Tentehar Guajajara e o sistema de ensino da TI Rio Pindaré onde o/as professor/as indígenas desenvolvem suas atividades docentes. Em seguida, buscou-se esclarecer o significado dos termos “integração e assimilação” e “específico e diferenciado” no conjunto das políticas adotadas pelo Estado brasileiro para os povos indígenas, situados historicamente. Na terceira parte, o texto apresenta uma análise das políticas adotadas no país para a escolarização indígena comparando o legislado com a realidade prática da execução das políticas e o protagonismo dos(as) professores(as) indígenas nesse processo e na educação indígena. Nas considerações finais, conclui-se que o percurso de escolarização indígena, ao longo da história do país, passou por processo de luta e resistência dos povos indígenas e o(a) professor(a) indígena tem um papel importante de protagonista das ações educativas que valorizem o saber e a cultura de seu povo.

Situando o campo da pesquisa: os Tentehar Guajajara e o sistema de ensino da TI Rio Pindaré

No Maranhão, os Tentehar vivem em 12 Terras Indígenas, dentre elas, a Terra Indígena Rio Pindaré, demarcada e homologada pelo Decreto Nº 87.846/1982 (Brasil, 1982), possuindo área de 15.002,91 e localizada nos municípios de Bom Jardim e Monção, sendo cortada pela BR 316 e fazendo limite com a Estrada de Ferro Carajás. Há cerca de 2000 indivíduos vivendo na TI Rio Pindaré distribuídos em sete aldeias: Piçarra Preta, Tabocal, Areião, Areinha, Novo Planeta, Aldeia Nova e Januária, que se destaca por ser a aldeia matriz ou aldeia mãe. Na Terra Indígena vivem apenas comunidades Tentehar Guajajara.

No processo de pesquisa de campo (de 2021 a 2022), identificou-se que o sistema de ensino da TI Rio Pindaré é composto por cinco escolas, que atendem aproximadamente 470 alunos, com um corpo docente de 59 professores(as), dos quais 27 são indígenas e 32 são não indígenas. Na aldeia Januária, o Centro Educacional Indígena de Januária, oferta a educação básica nos níveis fundamental e médio, sendo a principal escola da TI Rio Pindaré, também chamada de escola matriz, ou escola polo, sendo a responsável pela direção administrativa e pedagógica de todas as demais escolas das aldeias, que são consideradas extensões (ou anexos) desse núcleo.

Os Tentehar Guajajara (Tentehar, ser verdadeiro; Guajajara, donos do cocar) são um povo falante da língua Tentehar, do tronco linguístico Tupi Guarani, sendo conhecidos no Maranhão como Guajajara, e no Pará como Tembé. Segundo registros históricos há relatos de contatos com os colonizadores datados de 1613 (Gomes, 2002) e, desde então, as relações interétnicas entre esse povo e a sociedade não indígena é marcada por tensões, conflitos, mas principalmente pela capacidade dos Tentehar em criar estratégias de resistência e sobrevivência ao longo dos séculos no sentido de manutenção de sua existência física, social, cultural, econômica, política e linguística.

É nesse movimento que a agência² indígena, entendida aqui enquanto protagonismo dos povos indígenas, que mesmo confrontados com violências e ataques diretos à suas formas de existência, constroem narrativas de luta que exigem ter o direito de se posicionar com relação ao seu presente e seu futuro. É nesse aspecto que reposicionar processos de escolarização dentro de comunidades indígenas, se tornou um importante aspecto na ressignificação da escola, historicamente utilizada enquanto instituição de homogeneização, aculturação, dominação e evangelização dos povos indígenas.

A educação escolar indígena precisaria, portanto, refletir os interesses de seu povo, em que os(as) indígenas se tornassem protagonistas e agentes desse processo, sendo, principalmente, os(as) professores(as) de suas escolas. O(a) professor(a) indígena é entendido(a) aqui enquanto um(a) intelectual “formado na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena” (Bergamaschi, 2015, p.14), cujo pertencimento étnico está intimamente relacionado com as histórias de lutas e resistências de seu povo, bem como as constantes mobilizações no sentido de terem seus direitos respeitados e garantidos, transformando sua atuação em autodeterminação social e também política.

A *agência indígena*, no processo de apropriação dos procedimentos de escolarização em suas comunidades, é aqui refletida tomando como referência o que Xakriabá (2018, p. 166) categoriza como educação territorializada, definido por ela enquanto:

o movimentar da educação para outros espaços onde se constituem e se conecta a outros saberes por meio do deslocamento da mente e dos corpos, para vivenciar experiência de aprendizado ancorada com a interação de acordo a dinâmica do território. [...] A meu ver é fundamental problematizar como a escola interage com o território, com sua potencialidade na produção do conhecimento, mas também como a escola assume o compromisso social com essa luta que envolve a garantia da permanência e a gestão do povo no território.

A educação territorializada defendida por Celia Xakriabá (2018) é pensada numa perspectiva ampla em que a estrutura física da escola é ultrapassada por sentidos, em que o conhecimento indígena transforma um modelo de educação forjado num euro-ocidentalismo que se tornou hegemônico e foi sendo imposto à diversas sociedades. Xakriabá (2018) propõe uma espécie de indigenização das práticas educativas em que a escola permita o “trânsito de ciclos de saberes que envolve as diferentes agências (e agentes) pelas quais se produz o conhecimento”.

Da “integração e assimilação” ao “específico e diferenciado”: desafios de uma educação escolar indígena

Os termos integração e assimilação, fizeram parte não somente do discurso oficial, como também das práticas e políticas formuladas para os povos indígenas, nas diversas esferas de atuação do Estado brasileiro, ao longo de diferentes momentos histórico-políticos. Processos educacionais foram intensivamente utilizados no sentido de

² A agência é a capacidade que os agentes sociais têm de criar fatos, fenômenos, acontecimentos, que podem provocar uma relação de efeito e causa, e podem também criar um efeito duradouro para além dos próprios sujeitos envolvidos na ação (Alves, 2021). A agência pode ser produzida tanto individualmente quanto coletivamente, e se vincula a uma relação de poder que pode estar relacionada tanto à processos de dominação quanto também processos de resistência.

transformar indígenas em mão de obra “útil” aos interesses econômicos que impulsionaram as diversas fases de formação da sociedade brasileira e consolidação do Estado brasileiro.

Durante o período colonial, primeira fase de contato interétnico estabelecido entre colonizadores e povos nativos, a educação ficou sob a responsabilidade de missões jesuíticas, que imbuídos de um caráter evangelizador, utilizavam a religião como justificativa de suas ações sob o pretexto de salvar as “*almas dos selvagens*”. Laplantine (1988, pp. 37 e 38) chama atenção que “*o critério essencial para saber se convém atribuir-lhes um estatuto humano é, nessa época, religioso: o selvagem tem uma alma?*” (grifo nosso).

De fato, essa era uma pergunta que não importava a resposta, considerando que para os colonizadores, o destino dos povos indígenas só poderia ser a dominação e sujeição, aculturação, genocídio e etnocídio. Viveiros de Castro (2020, p. 02) pondera que:

[...] etnocídio não se caracteriza pelos meios, mas pelos fins. Ele é um processo que visa a destruição sistemática do modo específico de vida (técnicas de subsistência e relações de produção, sistema de parentesco, organização comunitária, língua, costumes e tradições) de povos diferentes, sob estes aspectos, do povo, agência ou Estado que leva a cabo a empresa de destruição. Se o genocídio consiste na eliminação física deliberada de uma etnia, povo ou população, o etnocídio visa o “espírito” (a moral) de um povo, sua eliminação enquanto coletividade sociocultural diferenciada. Naturalmente, o genocídio é um dos meios mais eficazes de cometer o etnocídio – já que é um meio suficiente para tal fim –, mas não é um meio necessário.

O processo de etnocídio e genocídio a que os povos indígenas foram sistematicamente submetidos deixaram consequências que marcaram definitivamente o histórico de relações entre indígenas e não indígenas. Os acordos, negociações, conflitos, guerras, ou quais fossem os tratados a que viriam a existir naquele momento, serviriam ao propósito da implantação do empreendimento colonial. E os povos, classificados primariamente de “índios”, serviriam ao processo da colonização ou seriam eliminados se não cooperassem.

O termo “índio” não representava apenas uma nomenclatura classificatória, que servia para designar os habitantes das terras em vias de exploração, era também um arbítrio de poder, e realçava a posição hierárquica que os colonizadores teriam para com essas populações. As classificações utilizadas para caracterizar os povos nativos consistiam em estratégias discursivas que ajudavam a criar elementos do “absurdo”, transformando-os em povos da “falta” – sem rei, sem lei e sem fé – num contínuo de estereótipos que foram sendo reificados ao longo dos séculos permanecendo no imaginário social de forma marginalizada e estigmatizada.

A utilização do termo “selvagem” cunhado nos primórdios da colonização, era na prática, um atributo que remetia à uma perspectiva animalésca, e tinha por objetivo retirar o caráter de humanidade dos povos nativos que habitavam as terras alvo de colonização, naquilo que Laplantine (1988, p. 40) pondera enquanto uma atitude de “expulsar da cultura, isto é, para a natureza todos aqueles que não participam da faixa de humanidade à qual pertencemos e com a qual nos identificamos”.

Enquanto o termo selvagem imprimia aos povos nativos um caráter de animalidade, por outro aspecto, o termo “índios”, os generalizava e dava uma ideia de unidade e homogeneidade inexistente, visto a diversidade de povos que habitavam o continente em vias de exploração. “Índios” e “indígenas”, categorias que nascem nas relações coloniais,

foram historicamente construídas e significadas por diferentes agentes sociais, ao longo dos séculos no Brasil, tendo sido massivamente utilizadas e incorporadas tanto pelo discurso do senso comum, quanto pelo discurso oficial do Estado e pelos próprios povos indígenas. À medida que o movimento indígena passou a refletir criticamente sobre esses termos e os seus usos, sua significação foi ganhando contornos específicos. Sobre isso Baniwa (2006, p. 30 e 31) aponta que:

[...] o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes. O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global (Baniwa, 2006, p. 30 e 31).

Avançando ainda mais nessa discussão, surge entre lideranças indígenas uma reflexão com relação aos termos "índio" e "indígena". Munduruku, (2021) chama atenção aos usos dessas terminologias. Munduruku afirma que "índio" é um termo pejorativo, e que geralmente é associado à duas concepções: a do índio preguiçoso, oposto ao civilizado; e à do índio romantizado, associado a inocência.

Nenhuma dessas concepções, segundo Munduruku, representam a realidade dos diversos povos indígenas que vivem no Brasil, e acabam sendo relacionadas a uma imagem distorcida e preconceituosa. Assim, Munduruku defende a supressão da terminologia "índio" e a adoção do termo "indígena", por considerar que este relaciona-se com a originalidade dos diversos povos que habitavam o continente americano antes da colonização.

Esse movimento de ressignificação de elementos culturais mostram a capacidade de agência dos povos indígenas durante a história de formação do Brasil e sua sociedade. Desde a colonização os indígenas foram capazes de serem agentes sociais determinantes para, inclusive influenciar a elaboração das políticas indigenistas criadas pelo Estado no sentido de regular as relações interétnicas estabelecidas com os povos indígenas.

E essa agência indígena ocorre ainda que sofrendo as consequências do contato, seja pelo contato forçado pelos colonizadores, as invasões de suas terras, o decréscimo demográfico causado pelas doenças trazidas pelos europeus, os aldeamentos jesuítas utilizados para manutenção dos indígenas em cativeiro e transformação deste em mão de obra escrava, o etnocídio causado pelas "guerras justas"³. Os indígenas foram se articulando ao longo das relações que foram sendo estabelecidas e, por meio de suas ações, forçaram alterações das políticas coloniais, imperiais e republicanas, a partir de suas lógicas, de suas demandas e dos seus posicionamentos frente ao Estado.

A colonização era um projeto articulado e alicerçado em um processo constituído na tomada e fixação de território, em que era necessário construir estratégias para lidar com os povos indígenas e que efetivamente, se convertessem em ações que representassem os interesses do Estado. Durante o período colonial, pode-se afirmar que as políticas indigenistas se oficializam a partir da instituição em 1757 do "Diretório de Pombal" ou

³ João Pacheco de Oliveira (2016) ressalta que as "guerras justas", conceito originário do direito de guerra medieval, fez parte da legislação do Estado colonial português e instrumentalizada no século XIV em Portugal que permitia a Coroa e a Igreja declarassem guerra aos indígenas, quando houvesse impedimentos ao comércio e ao projeto de expansão territorial colonial.

“Diretório dos Índios”, podendo ser considerada a primeira política oficial do Estado para com os povos indígenas.

O principal objetivo desse documento era manter controle sobre os povos indígenas e estabelecer diretrizes no sentido de integrar e incorporá-los à sociedade colonial. Em termos de administração colonial, o Diretório de Pombal buscava atender aos interesses da Coroa portuguesa, assim como minimizar a pressão exercida pelos colonos que queriam o fim da influência e ação religiosa sobre os indígenas, reforçando, portanto, o caráter eminentemente colonial do diretório.

Outro ponto a se destacar e ressaltar do Diretório de Pombal se expressa na importância dada ao processo de escolarização como de responsabilidade da Coroa portuguesa, passando assim para a gerência do Estado. A escola seria a responsável por fazer com que os índios aprendessem português, assim como os costumes, tradições, regras e normas do colonizador, e pudesse ser transformado em trabalhador útil ao interesse do sistema colonial, no que Coelho (2007) ressalta enquanto o estabelecimento de um plano de “civilização” dos indígenas, em que precisamente indica uma característica que vai perdurar durante todo o processo de relação entre Estado e povos indígenas, que é o de negar a estes povos o direito originário às suas terras, além de não serem respeitados e considerados em sua especificidade étnica, não existindo enquanto sujeito, indivíduo, ser humano.

No caso dos povos indígenas, embora se considere o Diretório de Pombal ou Diretório dos Índios como a primeira política oficial do Estado para com os índios, é fundamental que se destaque o caráter *assimilacionista* e *integracionista* impregnado no discurso do documento e que acabou por influenciar e pautar as políticas manifestas nos períodos do Brasil monárquico (quando se torna de fato uma Estado autônomo) e posteriormente no período republicano (quando o Brasil deixa a monarquia para se tornar uma República presidencialista).

Como resultado de um contínuo processo de dominação, assimilar e integrar era fazer com que os indígenas deixassem de existir enquanto povos, sendo incorporados à cultura do colonizador/dominador. A intenção era fazer com que num processo de aculturação, os indígenas adotassem elementos como a língua, conduta moral, crenças, mitos, costumes da sociedade dominante, eliminando diferenças e suprimindo especificidades, e principalmente, se tornando o trabalhador apto para servir às necessidades de mão-obra (barata, explorada, alienada e subserviente) que a economia brasileira precisava.

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal do Brasil consolida a redemocratização do país e institui diversos marcos político-sociais que demarcam historicamente um reposicionamento discursivo em âmbito institucional. No que tange especificamente aos interesses dos povos indígenas, ressalte-se, é resultado de um movimento organizado e atuante, que durante as décadas de 1970 e 1980, intensificou as lutas indígenas por garantias de direitos ao reconhecimento e posse de suas terras, por acesso à saúde e educação e para que os povos indígenas fossem ouvidos e respeitados em suas demandas, além de respeitadas as suas diversidades étnicas, culturais e linguísticas.

A atuação direta de representantes indígenas e apoiadores do movimento durante as assembleias constituintes resultaram em importantes avanços políticos no que se refere a

todo um redirecionamento discursivo do Estado brasileiro que se fizeram presentes no texto constitucional. Resultado de organização, mobilização e embates acirrados com setores econômicos conservadores do Brasil, especificamente o agronegócio, os artigos que tratam dos direitos dos indígenas são, como afirma Krenak (*apud* Dias; Capiberibe, p. 27, 2019), “um retrato de entrada, digamos assim, do povo indígena no Brasil contemporâneo”, que aponta um descontinuísmo do discurso de extinção e desaparecimento dos povos indígenas, para uma efetiva garantia de direitos.

Dessa forma destaca-se na Constituição de 1988, o artigo 210, que trata da educação, e assegura “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O Art. 215, no âmbito cultural, que garante pleno exercício e valorização de manifestações culturais diversas, dentre elas, as manifestas por culturas indígenas, e no Capítulo VII “Dos Índios”, dedicado integralmente aos povos indígenas, atribui em seus Arts. 231 e 232, o reconhecimento às suas organizações sociais, bem como seus costumes, línguas, crenças e tradições, além de reconhecer “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O marco constitucional de 1988 rompe com o discurso secular do assimilacionismo e integracionismo, que foi reforçado e intensificado no período da ditadura militar e, se materializou em ações de Estado que visavam um processo de aculturação dos povos indígenas, na tentativa de eliminar suas características étnicas, culturais e linguísticas, cujo fim era transformá-los nos “trabalhadores nacionais” que serviriam ao “progresso” e “desenvolvimento” do Brasil. Nesse aspecto, a Fundação Nacional do Índio, criada em 1967, em substituição ao antigo Serviço de Proteção ao Índio⁴, assumiu um indigenismo que oscilava na difusão de um discurso protecionista e de tutela, e ao mesmo tempo, desenvolvimentista, e acabou por desempenhar um importante papel no projeto do Estado que tinha por objetivo a “integração” dos povos indígenas à sociedade/economia nacional.

Os processos de escolarização desenvolvidos pela Funai deram continuidade ao modelo adotado pelo seu antecessor ofertando uma educação básica que estimulasse o civismo/patriotismo entre os indígenas, com forte viés nacionalista, cuja ênfase era a formação de trabalhadores que constituiriam uma “força produtiva nacional”, voltada para uma mão de obra barata e pouco especializada. O discurso e práticas oficiais do Estado de caráter homogeneizador, foram sendo readequados aos interesses das elites que comandavam o país e se consolidaram ao longo do processo histórico de formação do Estado brasileiro, num processo de contínuas tentativas de exclusão dos povos indígenas.

O tradicionalismo homogeneizador da cultura escolar em que as diferenças socioculturais são negadas, ignoradas, ou colocadas como uma “problemática” que precisaria ser resolvida, reproduzindo o que Candau (2011, p.241) denomina enquanto uma característica de uma “cultura escolar dominante”, cuja prioridade é a valorização da singularidade, uniformidade e homogeneidade. Superar essa visão unilateral de escolarização, em que as diversidades são suprimidas e negadas tornou-se o desafio de uma educação emancipadora e anticolonial.

⁴ Podemos identificar uma política mais sistematizada voltada aos povos indígenas com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, que tinha como principal objetivo prestar assistência, de forma não especializada, pautada na ideia de transitoriedade do índio, civilizando-o e transformando-o em trabalhador nacional.

Quando tratamos a Constituição de 1988 como um marco teórico institucional, é que fato, a partir dela que começa a ser construído um paradigma de respeito à diversidade étnico-racial em substituição à anterior ideologia da assimilação e integração dos povos indígenas, em que a categoria “professor(a) indígena” que é apresentada nos documentos que compõem as políticas enquanto fundamental no processo de implementação de uma efetiva escola indígena.

Considera-se fundamental, para a demarcação dos princípios da diferenciação e especificidade da educação escolar indígena, analisar como os documentos que compõem as políticas de educação escolar indígena vão se consolidando após a Constituição de 1988. Em especial é importante destacar a perspectiva da autonomia dos povos indígenas nos seus próprios processos de aprendizagem e suas reivindicações e anseios oriundos dos movimentos indígenas. Nessa perspectiva destaca-se os seguintes documentos:

- as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1993), que instituem e estabelecem os parâmetros para a implementação da escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue, enfatizando a figura do(a) professor(a) indígena como fundamental nesse processo;
- a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996) que estabelece ser um dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, no sentido de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada povo indígena. A LDB também ressalta a importância da formação de pessoal especializado, assim como a necessidade de produção de materiais didáticos específicos e diferenciados, que retratem a realidade dos povos indígenas em seus contextos históricos e socioculturais, o que acaba por evidenciar que a educação escolar para indígenas deve ter uma atenção diferenciada das demais modalidades de escolas dos sistemas de ensino;
- os *Referenciais para Formação de Professores Indígenas* (RCNEI), lançados em 2002, corroboram o discurso da especificidade, diferenciação, bilinguismo e interculturalidade presente nas diretrizes e em todos os documentos que compõem a política de educação para povos indígenas. Os Referenciais (2002) dão enfoque ao protagonismo indígena no processo de consolidação da escola indígena, especificamente quando estes são chamados para, preferencialmente serem seus professores, além de responsáveis em difundir nas novas gerações de suas comunidades, o interesse pela pesquisa dos conhecimentos tradicionais, além de incentivar os mais velhos (considerados os detentores de conhecimento e saber tradicional) a serem colaboradores e figuras presentes no espaço escolar, visando uma valorização maior da difusão de conhecimentos tradicionais, com fins a sua continuidade e reprodução cultural;
- a *Resolução MEC/CEB nº 05/2012*, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, oferecida em instituições próprias. Também determina ser um “compromisso ético e político do Estado brasileiro”, e que “professor indígena” seja reconhecida enquanto uma categoria profissional. A Resolução nº 05 trata a categoria “professor indígena” como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino, assim como ressaltando a importância da promoção de concursos públicos específicos aos indígenas, devendo este ser adequado às características sociolinguísticas das comunidades (Brasil, 2012).

Estratégias e agência do(a) intelectual indígena no protagonismo das ações educativas

As políticas de educação para povos indígenas, ao estabelecer as diretrizes curriculares centradas nos princípios da etnicidade, especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo, indicam que os processos educativos sejam gestados pelos indígenas e centrados na figura do(a) professor(a) indígena que ideologicamente figura como sujeito legitimado a atuar na escola de sua comunidade. No entanto, há uma distância entre o estabelecido na legislação e a realidade prática de implementação dessas políticas, particularmente quando o Estado precisava reaparelhar suas instituições burocráticas, materialmente e ideologicamente, no sentido de estar capacitado para as ações de execução das políticas de educação escolar indígena.

Um dos maiores desafios para a execução dessas políticas deu-se, especificamente, na década de 1990, quando o Estado, por meio dos órgãos responsáveis pela gestão da educação escolar indígena, teve de superar a inexperiência e o ineditismo em trabalhar com povos indígenas⁵. Na primeira década de execução das novas políticas de educação escolar indígena tiveram que lidar com inexperiência dos órgãos gestores em trabalhar com povos indígenas, a falta de recurso orçado, assim como a dificuldade em contratar pessoal técnico qualificado e mesmo de capacitá-los para operacionalizar as políticas de forma adequada às suas diretrizes.

Como consequência, um conjunto de fatores que seriam determinantes para a implementação das políticas não tiveram condições de cumprirem o que estava oficialmente posto. Shiroma e Evangelista (2019, p. 93) chamam atenção para o seguinte aspecto:

[...] estamos cercados por discursos que apresentam uma face humanitária da política, aparentemente preocupada em combater as injustiças, a pobreza, incluir os excluídos, representantes de uma abordagem que deliberadamente descarta a relação entre classes sociais. São facetas do capitalismo humanizado presente em parte substantiva dos documentos nacionais e internacionais sobre educação e, também, da literatura da área. Nessas circunstâncias, o pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real; um discurso é história e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade.

A aplicabilidade da política não, necessariamente, corresponderá ao que é idealizado e ressaltado nos documentos que a compõe. A contradição entre o discurso ideal e o real, no caso das políticas para povos indígenas, foi evidenciado nas ações de implementação delas. Ao apresentar um novo parâmetro discursivo, condizente à uma perspectiva "humanitária", mais justa, inclusiva, que, no caso das políticas de educação para povos indígenas, está rebuscada com o discurso do específico e diferenciado, e que evoca o respeito à diversidade, parece ser uma cortina de fumaça sobre a realidade e prática das ações do Estado.

Mesmo o Estado tendo reconfigurado seu discurso com relação aos povos indígenas, além de ter reconhecido direitos específicos de etnicidade, ainda assim, a realidade de suas

⁵ O decreto presidencial 26/1991, transfere oficialmente da Funai para o MEC, a responsabilidade por implementar a educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. O referido artigo também determina que essas ações serão desenvolvidas pelas "Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, devendo estar em conformidade com o que for estabelecido pelo Ministério da Educação" (Brasil, 26/1991).

ações, não correspondia aos avanços presentes em seus documentos legais. No Maranhão, por exemplo, foi possível identificar que, à medida que as ações do Estado para a execução das políticas indigenistas de educação iam sendo desenvolvidas, o setor de educação escolar indígena ainda estava sendo estruturado, assim como os gestores que já executavam as políticas iam sendo formados (Nunes, 2008).

Os processos de formação de professores iam ocorrendo à medida que estes já estavam inseridos nas escolas indígenas sendo professores em suas comunidades. Os técnicos que atuavam na gestão dos processos, muitas vezes nunca haviam antes trabalhado com povos indígenas, e iam recebendo capacitações à medida que iam desenvolvendo ações das políticas, e, muitas vezes, essas capacitações não surtiam o efeito esperado, considerando a alta rotatividade de técnicos no setor de educação escolar indígena (Nunes, 2008).

Na prática, a escola já era uma realidade em muitas comunidades indígenas, e documentos como o RCNEI (1998) foram lançados em contextos em que professores(as) indígenas já atuavam em escolas nas aldeias. Ao mesmo tempo, esses(as) professores(as), começavam a participar de processos de formação em cursos de magistério indígena, ofertados por Secretarias Estaduais de Educação que eram obrigadas a cumprir o disposto na legislação e a atuar para fazer acontecer o que as políticas de educação preconizavam. Mas o ponto crucial desse processo, que era o de escuta nos diversos territórios, no sentido de tentar entender por que os povos indígenas querem uma escola, tornou-se a grande complexidade de todo o processo de implantação da escola específica, diferenciada, intercultural e bilingue.

De qualquer forma, os diversos povos indígenas, em suas realidades, precisariam reconfigurar a escola. O reconhecimento do papel da escolarização em suas comunidades é fundamental para entendermos como de fato os indígenas se (re)apropriarão das escolas. Mas muitas dessas reflexões foram sendo feitas à medida que processos de formação de professores aconteciam em meio a escolas indígenas que já funcionavam em aldeias.

A operacionalização das políticas de educação para povos indígenas articula, na figura do(a) professor(a) indígena, o papel de gestor(a), orientador(a) e mediador(a) do conhecimento, podendo ser este(a) um(a) intelectual orgânico (Gramsci, 2004), ou, como afirma Bergamaschi (2015), um(a) intelectual indígena. O(a) professor(a) indígena assume, não somente a atuação das demandas exigidas pela docência, mas também pode assumir uma posição política que, muitas vezes, é confrontado a ocupar, principalmente quando se reconhece a relação tensa e conflituosa entre Estado e povos indígenas.

A atuação do(a) professor(a) indígena envolve um processo de ação qualificada em que pode se converter não apenas no professor da escola indígena, como também aquele que conhece de forma aprofundada a realidade socio histórica em que ele e sua comunidade está inserida. Não é raro identificar-se lideranças indígenas que ocupam o cargo de professores(as) em suas comunidades, sendo, ao mesmo tempo, representantes de seu povo em situações de mediações de conflito em contextos sociopolíticos, mas também atuando como profissionais da educação nas diversas modalidades do processo de escolarização.

Mas essa atuação seria suficiente para considerar o(a) professor(a) indígena como um intelectual orgânico, tal qual definido por Gramsci? O(a) professor(a) indígena é um sujeito

político, articulado a todos os processos que estão relacionados aos povos indígenas, especificamente no que se refere aos constantes confrontos de ordem política, social e cultural que envolve o contato dos índios com a sociedade vigente. O(a) professor(a) indígena é o sujeito que ocupa um campo de atuação em que o saber tradicional, ligado ao seu povo, se articula com o saber ocidental ligado à sociedade não indígena.

Nesse sentido, o(a) professor(a) se aproximaria muito mais da definição de intelectual orgânico cunhada por Gramsci (2004) que possuem, para o teórico, uma tarefa tanto ética quanto política que é a de desenvolver a mobilização de indivíduos e grupos sociais no sentido de articular a reforma moral e intelectual. Assim, a escola seria um espaço privilegiado de disseminação de conhecimento e de saber, que possa formar, segundo Gramsci (2004), uma massa crítica, capaz de identificar as desigualdades e contradições sociais historicamente produzidas e socialmente reificadas, mas que a partir dessa noção do real pudesse ser capaz de se organizar no sentido de promover ações de mudanças sociais urgentes e necessárias.

O(a) intelectual indígena tem o desafio de transformar a escola, que era utilizada como instrumento de integração e assimilação, em uma instituição que atenda às necessidades de seu povo. Xakriabá (2018, p. 131) chama atenção para a necessidade de “indigenização das práticas educativas”:

Consideramos que o processo educativo precisa ser fortalecido a partir daquilo que o nosso povo acredita, para que assim se tenha, de fato, uma educação escolar indígena pensada não para os povos indígenas, mas construída pelos povos indígenas. Para fortalecer os processos educativos, é necessário alimentar as práticas tecidas na cultura, e que estão presentes na oralidade, nos rituais, na organização social, no *segredo* e no *sagrado*, naquilo que é oculto.

A “indigenização das práticas educativas” se converte em pensar os processos de escolarização a partir da própria lógica dos povos em que ela está inserida, caminho esse que presume uma apropriação e ressignificação da estrutura da escola, tanto na sua perspectiva material, quanto imaterial. Para isso é necessário refletir sobre o processo de pensar o que implica de fato a escola em terras indígenas (Cohn, 2013).

Por mais que se queira apresentar a escola como uma instituição que pode ser apropriada pelos povos indígenas, ela continua carregada de referências ligadas à lógica ocidental. Por outro lado, os documentos que compõem as políticas de educação escolar indígena, embora tenham sido elaborados sobre a ótica do específico e diferenciado, estão permeados das concepções ocidentais como a referência para os processos de escolarização nas comunidades indígenas. Cohn (2013, p.02) chama atenção quando afirma que:

[...] a implantação e a formulação da escola nas terras indígenas e para um público indígena tem impactos econômicos – geração de renda e criação de postos de trabalho –, políticos – aspecto crucial da chefia e da liderança indígena atual, pauta na agenda dos direitos indígenas em nível nacional, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado – mas, também, culturais. Em que medida? Esta é a questão, e esta questão só pode ser respondida com um olhar cuidadoso no local e no particular. Isso porque são tão diversas as demandas sobre escolarização quanto são diversos os regimes de conhecimento em que se implanta um modelo de educação escolar. Os efeitos só podem ser diferentes a cada caso, e entendidos a partir destes dois pontos: que escola um ou outro povo indígena demanda, e por quê?; e qual seu regime de conhecimento – produção, geração e circulação de conhecimentos – em que ela incide, e como incide?

No Maranhão, entre os Tentehar Guajajara, as experiências de escolarização ocorrem desde os primeiros contatos e foram inicialmente realizadas por missões religiosas. Historicamente os Tentehar foram criando estratégias de resistência diante do avanço dos não indígenas sobre suas terras e de suas existências. Uma dessas estratégias remonta um processo de transmutação da escolarização que atualmente se relaciona com as demandas da comunidade sobre o que querem da escola e de que forma ela pode servir aos interesses dos Tentehar da Terra Indígena Rio Pindaré.

Em entrevista realizada com um docente Tentehar Guajajara⁶, que possui 16 anos de experiência como professor indígena da Terra Indígena Rio Pindaré, ao relatar como era a escola indígena em sua comunidade, ressaltou que era mantida como “máquina de fazer branco” (Prof. Indígena 01, 2022). E esclarece que deu essa denominação porque na escola “era proibido falar a língua, era proibido cantar nossas cantigas, e só podia falar no português, e só podia cantar era o hino nacional que a gente nem sabia cantar direito” (Prof. Indígena 01, 2022).

Assim, expõe uma característica da escolarização mantida pela Funai que consistia em estimular uma educação com viés nacionalista, além de “proibir” a expressão de suas características socioculturais e linguísticas, sendo, portanto, um espaço que servia para transformar o indígena no assimilado e integrado que interessava ao Estado. Esse mesmo professor entrevistado observa as mudanças ocorridas nas escolas da Terra Indígena na atualidade e afirma que os processos educacionais estão diferentes.

Uma das principais mudanças, relatadas pelo entrevistado, com relação a escolarização está em como “antes a escola trabalhou muito o português na aldeia. Mas hoje, que os indígenas são os professores, com os pequenininhos, nos primeiros anos da escola, só se trabalha na língua” (Prof. Indígena 01, 2022). Também resalta que, ao iniciar e terminar as atividades escolares, os alunos são sempre convidados a cantar suas músicas na língua materna, como uma celebração do ser Tentehar.

O processo de reconfiguração de aspectos metodológicos e didáticos da educação indígena foi possível quando os próprios indígenas passaram a fazer parte do corpo docente, como também de sua gestão, fazendo com que vários aspectos característicos da cultura Tentehar fizessem parte da estrutura da escola. O professor indígena da aldeia Tabocal ressaltou que o currículo também foi modificado para que atendesse aos interesses da comunidade e, atualmente, a prioridade na educação infantil é que todos os processos de ensino e aprendizagem são integralmente realizados na língua materna.

Outro aspecto ressaltado pelos professores indígenas entrevistados foi sobre a elaboração do material didático específico que geralmente é produzido pelos próprios professores, considerando que não há material didático atualizado produzido especificamente na língua Tentehar. E o foco nos costumes do povo, na tradição oral, na língua indígena tornou-se uma estratégia de tentar reverter um longo processo de escolarização que visava a assimilação, integração e aculturação.

Na Terra Indígena Rio Pindaré, a inserção dos indígenas assumindo tanto à docência quanto a gestão da escola foi primordial para que houvesse uma modificação na forma de pensar os processos de escolarização. Inserir a cultura Tentehar no currículo da escola foi

⁶ O(a)s professores(as) indígenas entrevistados(as) serão identificados da seguinte forma: “Prof. Indígena 01” e “Prof. Indígena 02”.

uma forma de “indigenização das práticas educativas” (Xakriabá, 2018), em que o calendário e as atividades atendem o ciclo de vida, de ritos, de festas e dos aspectos culturais que fazem parte da lógica de ser do povo.

Esse movimento de pensar a escola a partir dos interesses e necessidades do povo indígena em que essa instituição está inserida pode ser desenvolvida nas formações de professores. Os documentos que compõem as políticas indigenistas de educação estimulam e preconizam que as formações voltadas especificamente para professores indígenas sejam continuamente desenvolvidas e asseguradas pelo Estado.

Os processos de formação podem estimular a produção de material didático específico e diferenciado, voltado para a realidade intercultural, linguística e social de cada povo. No Maranhão, a primeira e única formação voltada especificamente para professores indígenas, foi iniciada em 1996 e finalizada somente em 2005.

Depois dessa formação em nível de magistério, a primeira iniciativa no estado do Maranhão para a formação de professores em nível de graduação, se deu por meio da Universidade Estadual do Maranhão com a Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena, cujo ingresso da primeira turma ocorreu em 2016, com um quantitativo inicial de 66 (sessenta e seis) graduandos, pertencentes a dois troncos linguísticos: os Macro- Jê (Kanela Apaniekrá e Kanela Ramkokamekrá, Pukobyê (Gavião do Maranhão), Krikati, Krepu’Kateyé e Kenyê) e os Tupi (Tentehar/Guajajara, Awá/Guajá e Urubu-Ka’apor). Ao fim dessa formação, 56 indígenas conseguiram concluir sua graduação. A Universidade Estadual do Maranhão já está em sua segunda turma de Licenciatura Intercultural.

Na primeira turma de Licenciatura Intercultural, todos os graduandos representantes da Terra Indígena Rio Pindaré já atuavam nas escolas de suas comunidades e nos trabalhos desenvolvidos para conclusão de seus cursos utilizaram temáticas que estavam voltadas para a realidade de suas aldeias e necessidades de seus povos. A formação do professor indígena em um processo qualificado e, voltado, especificamente, para fomentar reflexões sobre suas realidades sócio-históricas, linguísticas e culturais estimula que o(a) intelectual indígena pesquise e produza sobre sua realidade. Dentre os trabalhos apresentados destacam-se àqueles produzidos no sentido de refletir sobre temáticas de interesse dos Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré como o uso de sua língua materna, assim como os usos tradicionais das plantas medicinais e os cânticos de seu povo e seus significados.

Os trabalhos foram direcionados a refletir sobre as realidades de seus territórios, num exercício de pesquisa e produção textual que implica na construção de modelos teóricos próprios dos indígenas em que a educação territorializada, que nasce no território, se expande pelo território, e cuja força se manifesta na epistemologia nativa, no que Célia Xakriabá (2018) considera estar presente na memória e na transmissão oral do povo. Nesse sentido, Amado (2020, p. 16), advogado Terena e importante liderança entre seu povo, aponta que esse movimento de construção de um indígena que pesquisa e reflete sobre a realidade de seu povo é uma decisão política do próprio movimento indígena:

De fato, a demanda por instrumentalizar a luta indígena foi uma decisão política das lideranças que canalizaram esforços individuais e coletivos para enviar seus jovens para ocupar os bancos das universidades. É claro, isso passou também pela crescente demanda por um processo de escolarização nas comunidades indígenas.

A escolarização apropriada e ressignificada pelos Tentehar Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré pode ser considerada como um elemento importante que contribui para a luta política contínua de seu povo. Além disso, é importante incentivar a continuidade de formação dos(as) professores(as) indígenas em nível superior com possibilidade real em dar contribuições coletivas sobre suas histórias, demandas e epistemologias.

O desafio do(a) professor(a) indígena se dá no chão da escola, em que precisa se posicionar no sentido de fazer com que a escola de sua comunidade seja de fato específica e diferenciada. O relato da Prof. Indígena 02 mostra que sua atuação está tanto no âmbito pedagógico quanto político, visto que se posicionar diante da postura universalizante e hierarquizante do Estado, no sentido de adequar a realidade do povo Tentehar ao espaço da escolarização, é uma luta constante que tem como objetivo fazer com que as políticas de educação escolar indígena sejam não somente idealizadas, mas de fato materializadas.

Trabalhar na escola, né, é..., como eu posso dizer, a oportunidade que a gente tem de tá mais inserido, né, na questão das lutas, das nossas lutas principalmente, porque a partir do momento que a gente começa a buscar uma formação não só como professor, mas também nas outras áreas, a gente tá lutando e se inteirando mais de como funciona mais a nossa realidade, principalmente na questão dos nossos direitos [...] então é uma responsabilidade que a gente tem também, né, como professor. (Prof. Indígena 02, 2022)

O relato da Prof. Indígena 02 chama atenção não somente por sua atuação como docente na escola de sua comunidade, mas também a partir de uma reflexão que faz sobre a posição política que o(a) professor(a) indígena ocupa e que tem como compromisso as lutas de seu povo, se revelando enquanto um(a) intelectual indígena que segundo Bergamaschi (2015, págs. 12 e 13),

[aparece] na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais se aproximando da concepção de intelectual orgânico cunhada por Gramsci: um intelectual comprometido com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, comprometido com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios. No entanto, diferente da maioria dos intelectuais que tem também uma trajetória acadêmica, os intelectuais indígenas são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantêm a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles hoje cheguem à academia.

Sendo assim é importante que ressaltemos que a trajetória do(a) intelectual indígena é anterior a sua formação acadêmica e sua consequente atuação como professor das escolas de sua comunidade. O(A) intelectual indígena é formado no espaço de socialização no interior de sua comunidade a partir também das relações interétnicas e da necessidade de reafirmar seus lugares como sujeitos históricos que também tem voz e agência sobre suas demandas e lutas políticas.

Considerações finais

O estudo demonstrou como os processos de escolarização entre os indígenas foi sendo constituído ao longo da história do país e que, tal processo não se reduz ao estabelecido nas legislações estabelecidas, mas que passa, necessariamente, pela luta e resistência dos povos indígenas. Observou-se que, nesse processo, o(a) professor(a) indígena tem um importante papel como protagonista de ações educativas que valorizem

o saber e a cultura de seu povo. Nesse sentido, o questionamento feito se essa atuação do(a) professor(a) indígena seria suficiente para o considerar como um intelectual orgânico, tal qual definido por Gramsci?

Ora sendo um sujeito político, o(a) professor(a) indígena deve estar articulado a todos os processos relacionados aos povos indígenas, especificamente, no que se refere aos constantes confrontos de ordem política, social e cultural que envolve o contato dos índios com a sociedade vigente. Por outro lado, o(a) professor(a) indígena ocupa um campo de atuação em que o saber tradicional ligado ao seu povo, se articula com o saber ocidental ligado à sociedade não indígena.

Pode-se afirmar, então, que todo(a) professor(a) indígena é um(a) intelectual, mas, talvez, nem todos se encaixarão na definição de Gramsci (2004) de intelectual orgânico. É importante ressaltar, que desenvolvem uma importante contribuição no processo de ressignificação da escola nas comunidades indígenas, transformando-a em um espaço de experienciar processos de escolarização que se adequem não somente aos contextos socioculturais específicos de cada realidade em que está inserida, mas também, sendo o que Xacriabá (2018) define enquanto a "indigenização das práticas educativas", numa perspectiva de não somente proposição, mas concretização de uma educação territorializada.

O(a) intelectual indígena é forjado na agência de seus processos de luta cuja atuação social e política se dá na perspectiva de se posicionar como voz ativa de reivindicação que exige do Estado a escuta por suas demandas. O professor pode atuar como intelectual indígena para além da perspectiva de sua atuação em processos de escolarização, mas também no engajamento sociopolítico em sua comunidade agindo diretamente no campo da mediação entre os interesses de sua comunidade e a relação que mantém com os não indígenas.

É nesse processo que o(a) intelectual indígena, especificamente aquele que assume seu lugar na escola como professor e gestor, também é produtor das suas próprias epistemologias, sendo mediador de uma teoria mais ampla das relações sociais. Os(as) professores(as) indígenas são intelectuais produzidos(as) a partir de suas perspectivas socioculturais, em que a oralidade e a apropriação dos seus sistemas culturais constituem os seus sistemas de conhecimento, mas também podem ser formados academicamente, sendo capazes de articular de forma dialógica as diferentes ciências.

Referências

ALVES, Leonardo M. **O que são agência e estrutura**. Ensaios e Notas, 17 de fevereiro de 2021. <https://ensaiosnotas.com/2021/02/17/o-que-sao-agencia-e-estrutura/> Acessado em 11/11/2022.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Para além da Universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil**, IdeAs [Online], 16 | 2020, posto online no dia 01 outubro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/ideas/9442>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ideas.9442> . Acessado em 18/11/2022.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, M. A. (2015). INTELLECTUAIS INDÍGENAS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO. *Tellus*, (26), 11–29. Recuperado de <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297> Acessado em: 22/05/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988: São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 87.846, de 22 de novembro de 1982**. Homologa a demarcação da área Indígena que menciona, no Estado do Maranhão. Brasília (DF): 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1982/D87846.html#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2087.846%2C%20de%2022%20de%20novembro%20de,%C3%A1rea%20Ind%C3%AAdgena%20que%20menciona%2C%20no%20Estado%20do%20Maranh%C3%A3o. , acesso em 27/07/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Básica. Brasília (DF): 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 27/07/2023.

BRASIL. MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília, MEC/SEF, 1993.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, 2012.

BRASIL. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília (DF): 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica, acesso em 27/07/2023.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

CANDAU, Vera. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011, pp.240-255. [candau.pdf \(curriculosemfronteiras.org\)](#). Acessado em: 17/11/2022.

COHN, Clarice. **A cultura nas escolas indígenas**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA UFSCar (UFSCar/MEC/CAPES), 2013.

DIAS, Camila Loureiro; CAPIBERIBE, Artionka. **Os índios na Constituição**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2019.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na História. O povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo. Brasiliense, 1988.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista ao Portal G1**. Disponível no link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acessado em 27/09/2021.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **Estado e povos indígenas: uma discussão da implementação de políticas indigenistas no Maranhão**. IN: COELHO, Elizabeth Maria Beserra (org.). Estado Multicultural e Políticas Indigenistas. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008.

PROF. INDÍGENA 01. [novembro/2022]. Entrevistador: Daniela de Fátima Ferraro Nunes, Santa Inês, MA, 2022.

PROF. INDÍGENA 02. [novembro/2022]. Entrevistador: Daniela de Fátima Ferraro Nunes, Santa Inês, MA, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. IN: GONÇALVES, Leonardo; RUMMERT, Sonia Maria; CÊA, Georgia. Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro**. Disponível em: < https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro. Acesso em: 20.jan. 2020.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Brasília – DF, 2018. 218 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT).

Submetido em: 17/01/2023

Aprovado em: 04/04/2023

Publicado em: 31/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)