

# EDITORIAL

## AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CULTURAIS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA PODERIAM SER “COISA DE ÍNDIO”, “PROGRAMA DE ÍNDIO” E TER “CARA DE ÍNDIO”?

THE PEDAGOGICAL, CULTURAL AND SOCIAL PRACTICES IN INDIGENOUS EDUCATION COULD BE “INDIGENOUS THING”, “INDIGENOUS PROGRAM” AND HAVE “INDIGENOUS FACE”?

¿LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, CULTURALES Y SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA, PODRÍAN SER “COSA DE INDIO”, “PROGRAMA DE INDIO” Y TENER “CARA DE INDIO”?

**Maurício Roberto da Silva**  
mauransilva@gmail.com

**Miguel Ângelo Silva da Costa**  
miguel.costa@unochapeco.edu.br

**Maria de Lourdes Bernartt**  
marialbernartt@gmail.com

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** SILVA, M. R.; COSTA, M. Â.; BERNARTT, M. L. As práticas pedagógicas, culturais e sociais na educação indígena poderiam ser “coisa de índio”, “programa de índio” e ter “cara de índio”?. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 07-20, jan/abr. 2015.

Índio cara pálida,  
cara de índio.  
Índio cara pálida,  
cara de índio.  
Sua ação é válida, meu caro  
índio.  
Sua ação é válida, válida ao  
índio.  
Nessa terra tudo dá,  
terra de índio.  
Nessa terra tudo dá,  
não para o índio.  
Quando alguém puder plantar,  
quem sabe índio.  
Quando alguém puder plantar,  
não é índio.  
Índio quer se nomear,  
nome de índio.  
Índio quer se nomear,  
duvido índio.  
Isso pode demorar,  
te cuida índio.  
Isso pode demorar,  
coisa de índio.  
Índio sua pipoca,

tá pouca índio.  
Índio quer pipoca,  
te toca índio.  
Se o índio se tocar,  
touca de índio.  
Se o índio toca,  
não chove índio.  
Se quer abrir a boca,  
pra sorrir índio.  
Se quer abrir a boca,  
na toca índio.  
A minha também tá pouca,  
cota de índio.  
Apesar da minha roupa,  
também sou índio.

(Música de Djavan “Cara de Índio”)

Os nossos editoriais buscam não apenas fazer meras apresentações óbvias dos textos publicados com resumos e breves comentários, mas fazer breves reflexões sobre o dossiê, os artigos de demanda contínua e demais seções da revista. O objetivo consiste em provocar os leitores a novas reflexões e

sínteses sobre os temas veiculados em cada número. Esse procedimento já se constitui uma prática e uma marca de nosso projeto editorial. Não se trata, evidentemente, de “competir” com os textos publicados, mas de contextualizá-los à luz das concepções do projeto editorial da revista e, por fim, provocar novos questionamentos e reflexões acerca dos temas e problemáticas em apreço.

Os editoriais, assim concebidos, não apenas trazem reflexões de autores, como, também, levantam “questões de pesquisa” e, ao adotar tal procedimento, tentamos valorizar a produção dos autores colaboradores de cada edição. Adotamos, portanto, uma metodologia da pergunta, centrada na ideia da “pedagogia da pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), no sentido de apreender o real, o concreto. Essa maneira de discorrer no editorial leva em consideração a ideia de Bachelard (*apud* GAMBOA, 2013, p. 153) que nos adverte que “[...] para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico.” Ademais, as questões de pesquisa, no corpo do editorial, se constituem, epistemologicamente, como “estratégias de inovação educativa”. Isso significa dizer que um projeto editorial é, fundamentalmente, um processo investigativo e formativo que tem como premissa as mudanças nos sistemas pedagógicos e o privilégio do desenvolvimento da capacidade de problematizar e de perguntar (GAMBOA, 2013, p. 153).

No que tange à forma científica e estética do editorial, pode-se notar ainda que estamos sempre veiculando epígrafes, as quais têm como elemento teórico-metodológico a ideia da poética (poesia, música e outras linguagens) como método de investigação e análise sociológica, conforme nos ensinou Roger Bastide (1983, p. 81-87).

Nessa edição, trazemos a música de Djavan, intitulada “Cara de Índio”. A poesia contida na música tem como intuito provocar debates acerca das relações entre identidade e Educação Indígena, sobretudo, no que tange aos processos educativos e às práticas pedagógicas culturais e sociais tradicionais (mitos, valores, hábito e práticas), forjados pelos povos indígenas ao longo da história de lutas, mitos e produção de cultura, educação e sociedade. A epígrafe, nesse sentido, potencializa uma aparente simples questão: em que medida as práticas pedagógicas propostas pela educação formal, de fato, são congruentes com a cultura, a história, a prática social, enfim, com a “cara de índio”?

Dito isso, salientamos que essa edição contempla o resultado positivo que a Revista Pedagógica obteve no Concurso nº 001/2014 – FUNAPE/UFG/MEC/SECADI Processo nº 10811/2014. Dedicado a “Apoiar financeiramente a publicação de periódico da área da educação [...]”, o edital convidou, para apresentar suas propostas, os editores de periódicos brasileiros da Área de Educação classificados como “B2, B3 e B4” do atual Qualis Periódicos da Capes da área de Educação.

A proposta de Dossiê submetido adotou como eixo de reflexão a “Educação Indígena”. Problematizada pelo Comitê Editorial da revista, a temática assumiu o seguinte enunciado: “Educação Indígena: práticas pedagógicas, culturais e sociais”. A ementa constituiu-se de questões dedicadas a potencializar o debate acerca da Educação Indígena, sem perder de vista a complexidade que o permeia na atualidade. Para tanto, elencamos como possíveis eixo de reflexão as práticas culturais e pedagógicas escolares e não-escolares, educação bilíngue, inserção no ensino em diferentes níveis de ensino, práticas culturais e sociais diversas (cerimônias, lazer, jogos etc.).

A justificativa que embasou a temática do dossiê levou em consideração o fato de que a Educação Indígena se constitui uma problemática situada no âmbito das práticas educativas associadas às diversidades étnico-raciais. Nestes termos, os aportes teórico-metodológicos e epistemológicos, que embasam a Educação Indígena, requerem abordagens multidimensionais, inter e multidisciplinares de suas práticas e processos educativos. As práticas pedagógicas indígenas abarcam dimensões que extrapolam os processos de escolarização formal, devido à complexidade e especificidade dessas práticas, as quais possuem dimensões históricas, culturais, sociais, éticas e estéticas desenvolvidas no interior de cada etnia investigada.

A relevância acadêmico-social do tema reside também no fato de que a Revista Pedagógica vem, ao longo de suas edições, dando ênfase à educação e à cultura indígena, não somente em textos, mas também na estética das capas da revista com desenhos e narrativas oriundas dos estudantes que participam dos Cursos de Licenciatura Intercultural ofertados pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), em especial, a Educação Indígena. Outro argumento levantado sobre a pertinência do tema proposto levou em conta o fato de que as problemáticas associadas à Educação Indígena, suas práticas e contextos pedagógicos não se resumem ao debate regional, mas, também, internacional, sobretudo, quando se trata da educação integral e formação integral envolvendo problemáticas educacionais latentes na dimensão latino-americana. Em linhas gerais, a justificativa ao pleito pela premiação do edital teve como pano de fundo o raciocínio de que a Revista Pedagógica, enquanto uma publicação do Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação da UNOCHAPECÓ, tem como objetivo promover e incentivar o debate acadêmico entre pesquisadores nacionais e internacionais, principalmente, quando se trata de problemáticas de relevância pública na área da Educação, como a Educação Indígena.

Devemos observar ainda que, apesar das dificuldades que permeiam o processo de editoração de revistas científicas no Brasil, o Comitê Editorial da Revista Pedagógica tem somado esforços no sentido de qualificar o periódico, a partir do duplo imperativo de, por um lado, viabilizar

<sup>1</sup> 1º Revista Eletrônica de Educação – Reveduc (UFSCar), Qualis B2, 180 pt.; 2º Comunicações (UNIMEP), Qualis B2, 178 pt.; 3º Revista Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), Qualis B2, 177 pt.; 4º Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA (FURG) Qualis B2, 176 pt.; 5º Nuances: estudos sobre educação (UNESP – Presidente Prudente), Qualis B4; 175 pt.; 6º Educação e Fronteiras *On Line* (UFMS-CPAN, UEMS Paranaíba e UFGD Dourados), Qualis B3, 170 pt.; 7º Revista Educação e Políticas em Debate (UFU), Qualis B4, 166 pt.; 8º Revista Pedagógica (UNOCHAPECÓ), Qualis B4, 160 pt.; 9º Revista Cocar (UEPA), Qualis B2, 158 pt.; e 10º Holos (IFRN), Qualis B2, 137 pt.

a divulgação de produções intelectuais qualificadas e inscritas na área de Educação e, por outro, fazê-lo de acordo com as exigências de um contexto social e científico que impõe novos critérios de qualidade editorial. Cremos que este esforço empreendido se reflete no resultado obtido no âmbito do Concurso n. 001/2014. Em meio a dez periódicos científicos da área da Educação, em sua maioria com o Qualis B2, a Revista Pedagógica foi contemplada em oitavo lugar, garantindo, assim, a publicação de uma edição e, conseqüentemente, o impulso para manutenção de sua periodicidade.<sup>1</sup> Cabe, igualmente, destacar o parecer emitido pela Comissão Julgadora do Concurso de Periódicos Brasileiros da Área de Educação, designada pela ANPed, que, ao avaliar qualitativamente a revista, observou que:

A revista possui equipe editorial ampla e diversificada tanto no âmbito nacional quanto internacional. O escopo da revista está bem escrito e indica política consistente. O projeto gráfico/editorial é qualificado. Importante destacar alguns pontos que merecem atenção da equipe editorial: a revista está registrada em apenas dois indexadores e o primeiro número de 2014 ainda não foi publicado. Em relação à proposta do dossiê “Educação Indígena: Práticas pedagógicas, culturais e sociais”, salienta-se sua pertinência e adequação às temáticas indicadas pelo Edital. Os autores dos artigos são originários de diferentes estados indicando diversidade de instituições.

O parecer, para além da aprovação do dossiê, nos estimula, por um lado, a reconhecer positivamente nossos avanços em termos de concepção da revista – política consistente, projeto editorial qualificado, escopo, projeto gráfico, abrangência nacional e internacional dos conselho editorial, diversidade regional e nacional de autores – e, por outro, nos impulsiona a qualificar ainda mais o periódico a partir de sua inserção em indexadores mais robustos, o que possibilitará maior valorização e visibilidade da revista, assim como maior fator de impacto e melhor estrato de qualificação (Qualis) na área de Educação.

\*\*\*

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a

capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 134).

A citação supramencionada suscita algumas novas/velhas “questões de pesquisa”, subjacentes à produção do conhecimento acumulada acerca das problemáticas relativas à Educação Indígena e, particularmente, ao recorte temático do dossiê em tela, a saber: ao se discutir políticas públicas e produção do conhecimento no âmbito da Educação Indígena, não seria imprescindível discuti-las de forma mais ampla, concreta e dialética, a partir de uma perspectiva ancorada nas lutas pelo direito e garantia das terras e territorialidades indígenas? Nessa direção, quando se fala em Educação Indígena, não seria importante investigar, denunciar e propor soluções concretas para os problemas indígenas concretos, tais como terra, saúde, educação? É nesse âmbito perverso, mediado pela colonização e expropriação fundiária que se engendrada a precariedade social dos povos indígenas. Ela se caracteriza na violência simbólica e real contra os índios, péssimas condições de habitação e saúde (mortalidade infantil e materna, desnutrição, AIDS, além de outras doenças infecciosas, como malária, obesidade, diabetes, tuberculose, entre outras).

De modo associado a essas indagações iniciais e em diálogo com Wilmar da Rocha D’Angelis (2008) e Gersem dos Santos Luciano (2006), também é possível perguntar: as posições otimistas e esperançosas (quando não, ufanistas) subjacentes à produção do conhecimento neste campo, às políticas públicas, programas e projetos não se constituiriam em barreiras às mudanças das condições de vida e educação dos povos indígenas? O que os povos indígenas esperam da escola formal? Em que medida a produção do conhecimento acerca da Educação Indígena e as políticas públicas com seus programas e projetos levam, de fato, em consideração as tensões e as sínteses superadoras no que diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola? Quais seriam as críticas dos povos indígenas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal e o que já foi feito em termos de superação? Até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? As diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são realmente adequados à realidade das comunidades indígenas? (D’ANGELIS, 2008).

Não obstante a este primeiro bloco de indagações, ainda cabe indagar: em que medida o modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional? Como essas diferentes pedagogias se articulam e/ou se contrapõem na prática escolar? A escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola acaba contribuindo para o enfraquecimento e/ou desaparecimento das culturas e dos próprios



povos indígenas? (LUCIANO, 2006, p. 134-135). Até que ponto a educação se constitui um projeto voltado às necessidades e demandas concretas dos povos indígenas, em especial, às necessidades de formação básica das crianças e jovens nas aldeias? Como se pode falar de um processo ampliado de efetiva construção de autonomia e empoderamento das comunidades indígenas diante do ininterrupto processo, por vezes violento, de contato e ingresso na sociedade brasileira como um todo? De que maneira os processos e práticas educativas poderiam ser traduzidos num real processo de construção de autonomia dos indígenas e construção de lideranças políticas? De que maneira os novos líderes políticos e religiosos, nascidos nas aldeias, a partir do acesso aos meios formais de educação, poderiam ampliar seu repertório de direitos e de preservação de seus diferentes patrimônios? A apropriação instrumental da cultura ocidental acessada na escola seria uma alternativa para isso? É possível conceber as práticas educativas indígenas sob o ponto de vista intercultural, ampliando currículos e também – por que não – as pedagogias?

A resposta provisória para este amplo campo de indagações indica que um dos caminhos para minimizar o enfrentamento desse desafio seria suavizar as fronteiras entre indígenas e não-indígenas e reforçar os marcadores identitários, compreendendo uma nova lógica para a elaboração de significados dos elementos de sua cultura (BERNARDI; CALDEIRA; DUARTE, 2013). Nesse nível de argumentação, pode-se perguntar, em termos de formação de professores, se os chamados professores “brancos” também não são indígenas, considerando a miscigenação brasileira entre índios, brancos e negros. Na esteira desse raciocínio, também caberia questionar até que ponto os professores indígenas, de fato, conseguem desenvolver conteúdos indígenas (ritos, mitos, linguagem etc.), uma vez que suas práticas pedagógicas, sociais e culturais, provavelmente, podem estar contaminadas pelas práticas institucionalizadas, a partir dos valores, teorias, linguagens e conceitos da educação tradicional.

Outras perguntas emergem quando o tema é Educação Indígena e formação de professores: A Educação Indígena não conteria conhecimentos, valores, *éthos* e práticas capazes de colocar em xeque as pedagogias ministradas nas escolas e universidades? Que tipo de intercâmbios poderiam ser pensados numa via de mão dupla e recíproca, isto é, o que os ensinamentos e conhecimentos inerentes a Educação Indígena podem proporcionar para as pedagogias das universidades e vice-versa?

Essas questões são de suma pertinência, considerando os textos publicados neste dossiê. Elas nos incitam a fazer inflexões históricas sobre o processo de formação na educação tradicional de muitos povos indígenas no Brasil, e, deste modo, identificar e diferenciar, historicamente, os processos educativos tradicionais da educação escolar ofertada a estes povos pelo Estado brasileiro desde que

chegaram os primeiros portugueses ao Brasil (LUCIANO, 2006, p. 134-135).

Portanto, urge a necessidade e emergência de uma postura crítica superadora em relação às problemáticas dos povos indígenas em geral e, particularmente, da Educação Indígena. Nesses meandros epistemológicos, convém destacar as reflexões realizadas por D'Angelis (2008, p. 28) acerca da educação escolar indígena.

De modo bastante objetivo, D'Angelis (2008) esboça um painel dos caminhos e descaminhos da educação escolar indígena no Brasil nas últimas duas décadas e meia, período em que se processaram as tentativas mais amplas e significativas de mudanças das práticas nesse campo. Sua meta não foi tão somente debater sobre o que foi feito ao longo deste percurso, mas, sobretudo, lançar uma provocação sobre o que ainda falta fazer e refletir em termos de teoria e prática no âmbito da educação escolar indígena. O autor concluiu que, ao longo dos últimos vinte ou trinta anos, período em que se intensificou a produção de estudos acerca da educação escolar indígena, o grande ausente nas abordagens investigadas foi o(a) intelectual indígena (D'ANGELIS, 2008, p. 28-34). Além disso, D'Angelis, valendo-se da metáfora “falta ver o luar”, da música de Gilberto Gil (Do luar / do luar não há mais nada a dizer, a não ser / que a gente precisa ver o luar...), salienta a necessidade de superar o discurso eivado de senso comum acerca de “como deve ser” a escola indígena, cujo teor não passa de

[...] brilhantes proposições, tais como: a educação escolar indígena deve ser específica e diferenciada; a escola indígena deve respeitar a cultura da comunidade; a escola indígena deve resgatar a cultura; a escola indígena deve valorizar a língua indígena; os velhos devem ser levados à escola indígena para transmitir seus conhecimentos. (D'ANGELIS, 2008, p. 28).

D'Angelis (2008) é cético quanto a esse tipo de afirmação e resultados apontados nas pesquisas realizadas nas décadas de 1980, 1990 e anos 2000. Trata-se, em muitos casos, de equívocos que não geram mudanças, por parte dessas e mais meia dúzia de afirmações do mesmo gênero. Afirmações, vale ressaltar, consubstanciadas pela bagagem supostamente “diferenciada” de muitos consultores, assessores e formadores de professores indígenas pelo país afora, cujos programas que assessoram, como esperado, não vão além da manutenção de um dado *status quo*. Uma prova disso reside no fato de que, de forma mais geral, não aparecem balanços e avaliações críticas dos projetos e experiências escolares em andamento. Pelo contrário. É comum, na maioria das publicações, as avaliações apresentarem posições otimistas e esperançosas, quando não, ufanistas (D'ANGELIS, 2008, p. 28).

Os motivos são vários: disputa entre indigenismos e entre entidades indigenistas; há financiamentos de projetos (às vezes, do exterior) que precisam ser justificados. Há,

também, “[...] amadorismo de antropólogos, linguistas, indigenistas sem formação e agentes de governos falando – com pouco conhecimento – de educação, sem deixar de mencionar amadorismo também de pedagogos sem experiência indigenista nem conhecimento antropológico ou linguístico”. Como se pode perceber, faltam ainda, apesar do acúmulo de pesquisas nesse campo do conhecimento, reflexões sobre sociedades indígenas e, consecutivamente, sobre Educação Indígena, calcadas em amplas e fundamentadas avaliações críticas (D’ANGELIS, 2008, p. 28-29).

Nesta linha de raciocínio, o tema do dossiê “Educação Indígena: práticas pedagógicas, culturais e sociais”, devido a sua multidimensionalidade já anunciada, pode, a partir da leitura dos textos publicados nesta edição, instigar os leitores com vistas a realizar debates epistemológicos críticos em torno de questões como: pedagogias escolares e não-escolares indígenas, educação bilíngue, inserção no ensino em diferentes níveis, práticas culturais e sociais diversas (cerimônias, lazer, jogos etc.), entre outras.

De outra parte, o conjunto de perguntas inicialmente formuladas traz, em seu bojo, alguns aportes epistemológicos e teórico-metodológicos oriundos da “educação crítica”, que tem como desafio permanente uma compreensão mais ampliada da pedagogia crítica e da educação. Trata-se, por assim dizer, de um perspectiva cuja teoria e prática devam ser embasadas, cada vez mais, na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a educação crítica busca enfatizar, sob o ponto de vista teórico-prático, os temas relevantes que devem ser tratados em conjunto e que dizem respeito às políticas redistributivas – processos e dinâmicas econômicas de exploração –, assim como as políticas de reconhecimento – lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade, em termos de classe, gênero, raça/etnia, cultura, geração e outras categorias sociológicas (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14-16). Aliás, acreditamos, em termos de Educação Indígena, que essas questões poderiam ser tratadas de maneira mais robusta, tomando como eixo analítico alguns pensamentos do “multiculturalismo crítico”, engendrados por Ebert (*apud* MCLAREN, 2007, p. 155), cuja essência propõe ir além da teoria da diferença, enquanto uma experiência reificada, e criticar a produção histórica, econômica e ideológica da própria diferença enquanto uma série flexível de relações que são debatidas e que produzem significações e subjetividades pelas quais vivemos e mantemos as relações sociais. Esse parece ser um importante desafio para os educadores que atuam na Educação Indígena, principalmente, no que diz respeito à elaboração de currículos e pedagogias multiculturais capazes de contemplar a especificidade da diferença, em termos de raça/etnia, classe, gênero, geração, orientação sexual etc. (DEI, 2008, p. 11). Dizer isso significa afirmar, entre outras coisas, que, sob o ponto de vista das “metodologias



anti-racistas”, o papel das pesquisas é compreender a opressão social (dos indígenas) e de que modo são construídos os constrangimentos identitários (raça/etnia, gênero, classe, sexualidade), através dos processos de inclusão/exclusão social. Esses processos geram racismos, a exemplo dos negros, que experimentam na vida cotidiana os “duplos constrangimentos” de raça/etnia (índios) e classe (pobres).

Em assim sendo, talvez fosse pertinente buscar as possíveis articulações entre desigualdades sociais (questões de classe) e diversidades (aspectos geracionais e de alteridade), com base na “noção diretriz do nó” (SAFFIOTI, 1999, p. 8-9). Essa noção defende as articulações e (re)articulações entre classe e gênero, admitindo os demais entrecruzamentos entre gênero e classe e os recortes de raça/etnia, cultura e geração. Isso não significa fazer um “nó” apertado, mas a simbiose simultânea e possível entre, por exemplo, racismo, sexismo e classes sociais. Isso implica “[...] deixar aberta a possibilidade de se puxar uma ou outra ponta dos eixos que o formam, para se realizar um escrutino mais apurado.” (SAFFIOTI, 1999, p. 8-9).

Na direção deste pensamento, mais uma questão se coloca como desafio para as pesquisas e projetos sociais que giram em torno da Educação Indígena: por que as pesquisas produzidas não fazem de maneira mais robusta o exercício epistêmico que consiste em dialogar, intrinsecamente, com as diversas categorias analíticas, como entre raça/etnia e classe social, entre diferença e desigualdades sociais? Por quê se fala tanto em Educação Indígena, em escola indígena etc., se são levados em consideração apenas os aspectos importantíssimos da identidade e cultura indígena sem, contudo, deter-se nas tensões dialéticas entre raça/etnia e o empobrecimento (classe social) das populações indígenas no mundo e no Brasil? Essa indagação assume especial relevância se levarmos em conta a (in)tensa luta por territórios/territorialidades indígenas, dignidade e respeito. De outra parte, a discriminação étnica e cultural impetradas aos indígenas nas escolas e em diversos espaços sociais traduz de modo claro e objetivo a exclusão social.

Essa situação de exclusão pode ser visualizada, diuturnamente, na migração desses povos para as cidades, que os obriga a perambular com suas famílias para vender seus utensílios e artesanatos, hoje em dia já vilipendiados pelas mercadorias da indústria cultural e do espetáculo. Nessa lógica de pensamento, a Educação Indígena tem como desafio epistemológico inspirar-se nos pressupostos da educação crítica que, por sua vez, fundamenta a chamada “pedagogia vermelha” (GRANDE, 2011, p. 229-230). Isso implica numa reflexão acerca das “teorias indígenas da redistribuição”, formulada a partir da Educação Indígena americana.

Basicamente, a “pedagogia vermelha” significa nos guiar “[...] pelo imperativo moral de re-imaginar a escola como um lugar da luta revolucionária e, dessa maneira, reclamar a soberania e a autodeterminação de todos os povos

indígenas.” (GRANDE, 2011, p. 230-231). Nessa perspectiva, a pedagogia vermelha, pensada para uma Educação Indígena crítica, contém em seus enunciados o discurso crítico contra as raízes coloniais e a favor de repensar a democracia, a transgressão e a resistência. A pedagogia vermelha se constitui de sete preceitos, a saber:

1. Trata-se, primordialmente, de um projeto pedagógico, compreendido como inerentemente político, cultural, espiritual e intelectual;
2. É fundamentada e enraizada no conhecimento e na prática indígena;
3. Ela é informada pelas teorias críticas da educação;
4. Promove uma educação para a descolonização;
5. É um projeto que interroga tanto a democracia quanto a soberania indígena;
6. Cultiva ativamente a práxis da agência coletiva;
7. Funda-se na esperança, fundada não no futuro, mas numa esperança que convive com o passado, com a ancestralidade e o conhecimento tradicional, como possibilidade de novas compreensões. (GRANDE, 2011, p. 229-230).

\*\*\*

Em linhas gerais, os textos que perfazem a presente edição trazem importantes contribuições para se repensar as práticas pedagógicas, culturais e sociais indígenas, a partir de temas e recortes distintos, além de variadas posições epistemológicas. São textos de relevância acadêmica e social, pois, a partir deles, pode-se, de fato, continuar o debate sobre as práticas pedagógicas, seus dilemas, conflitos, limites e possibilidades no âmbito da Educação Indígena.

Ana Lúcia Vulfe Nötzold, em “Educação Intercultural Indígena: percepções dos usos e produções didáticas em uma escola Kaingang”, busca analisar os usos do livro *Ouvir Memórias, Contar Histórias: Mitos e Lendas Kaingang*, produzido em coautoria com os professores Kaingang e idosos da Terra Indígena Xapecó (SC). O intuito do texto é perceber se há interferência sobre o conhecimento tradicional, transmitido anteriormente de forma oral, bem como, se esses trabalhos influenciaram na percepção do mito de origem deste povo a partir do uso dos livros. Metodologicamente, o trabalho foi escrito a partir das entrevistas de História Oral e os registros etnográficos de Nimuendajú e Borba.

O texto de Beleni Saléte Grando tem como *leitmotiv* o “Jogo entre parentes, os processos de educação do corpo, esporte e lazer indígena no Brasil: reflexões a partir dos jogos dos povos indígenas”. Ao longo do texto são contextualizadas as relações históricas entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena, a partir de Mato Grosso. Em diálogo com as experiências e com a literatura, a autora problematiza não apenas o modo como um evento esportivo, pautado no espetáculo e na competição, pode dar

visibilidade a outras formas de mediação intercultural, como, também, é capaz ainda de nos ensinar sobre outras formas de conviver na diversidade. Grando aborda os processos de mediação interculturais, alertando que, mesmo em práticas sociais pautadas na lógica dos eventos esportivos, essas práticas lúdico-esportivas podem dar visibilidade a diversidade étnica e cultural brasileira, marcada por outras formas de ser e viver coletivamente, mesmo em contextos multiétnicos, organizados pela lógica capitalista que orienta as competições esportivas no país.

“A interculturalidade e as intempéries de Chronos e Kairós: sobre tempos indígenas e não indígenas na Universidade” é o título do texto de autoria de Attico Inácio Chasot e Camila Guidini Camargo. Nele, os autores discorrem sobre as diferentes temporalidades (indígenas e não-indígenas) que se encontram, (entre)laçam e (re)criam sentidos, bem como, os conflitos temporais no espaço da universidade. Esses tempo-culturais são abordados à luz dos deuses da mitologia grega, Chronos e Kairós.

Maria Aparecida Rezende, em “O território como um elemento indissociável da educação: um desafio para a formação de professores indígenas”, nos oferece um ensaio provocativo dedicado a dialogar com as instituições que se propõem a oferecer a Formação de Professores Indígenas, bem como, colocar o território como um dos eixos que sustentam a cultura dos povos indígenas por meio da educação. Vincular a educação escolar à Educação Indígena e, a partir disso, compreender o que é educação intercultural é um dos objetivos de Maria Aparecida Rezende.

Em “Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul”, Eliane de Fátima Massaroli Metzler Gomes, Andriéli de Cássia Ferreira dos Santos Treichel e Leonel Piovezana, ancorados em dados oficiais, nos oferecem uma abordagem acerca do acesso e permanência dos Povos Indígenas no ensino superior. Para tanto, os autores adotam como *locus* de análise o espaço institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Darci Secchi traz para o debate o texto “Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios”. Ao tencionar o atual modelo de escolarização indígena, cuja origem esteve associada à Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, o autor orienta sua análise com base na seguinte indagação: “Poderia, essa escola, nascida da colonialidade, transformar-se em uma instituição voltada para os interesses e necessidades dessas populações?”. Ao fim, defende o argumento de que “[...] a adoção de um sistema próprio organizado por etnoterritórios poderá superar o atual quadro de apatia e alienação e trazer um novo alento para as sociedades ameríndias.”

“A Educação Indígena e uma leitura semiótica das práticas culturais” é de autoria de Edivaldo Bortolotto. Trata-se de contribuição cujo objetivo é, por meio da obra do peruano Arguedas, “[...] formular uma leitura

semiótica das práticas culturais e pedagógicas no âmbito da Educação Indígena [...]” e, a partir disso, “[...] construir, mais que um paradigma, um sintagma, no sentido de operar a apreensão e compreensão dinâmica – semioticamente falando – destes rios profundos que nutrem e dão a fundura [...]” do continente latino-americano.

O texto de Tanabi Sufiatti e Cláudia Glavam Duarte tem como título “O currículo de matemática da Escola Indígena Caciique Vanhkrê e a constituição de sujeitos indígenas Kaingang na contemporaneidade”. O objetivo das autoras é “[...] analisar as relações entre o currículo de matemática e a constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo.” Ancoradas em bases foucaultianas, Tanabi Sufiatti e Cláudia Glavam Duarte mostram que: i) a importância da matemática escolar na Terra Indígena se dá por ser entendida como uma “ferramenta de poder”, que permite aos alunos indígenas kaingang “compreenderem o mundo do não-índio”; ii) os documentos analisados apresentam a tensão entre as culturas indígena e não-indígena; iii) os conhecimentos convivem em constante tensão; e iv) os professores da escola indígena, a fim de privilegiar os conhecimentos provenientes da cultura, trabalham com o que denominamos de “duplo real”.

Helena Alpini Rosa apresenta o texto “Kuaa Mbo’e, Conhecer, ensinar: a experiência na formação de professores Guarani”. A proposta consiste em descrever e apresentar o Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo’e* – Conhecer, Ensinar dos professores Guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil, desenvolvidos entre 2003 e 2010, mediante um esforço conjunto das Secretarias de Estado da Educação dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e Rio de Janeiro; o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). As reflexões contidas no texto se justificam uma vez que os cursos de formação de professores indígenas têm como objetivo auxiliar o professor em seu aprofundamento teórico e metodológico e na elaboração e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos, preferencialmente na língua da etnia, os quais são direcionados para a prática na sala de aula com o intuito da revitalização da própria língua e do fortalecimento da cultura específica, bem como, para contribuir na divulgação de elementos culturais e étnicos.

Em “Um projeto interdisciplinar: abordagem temática freireana no estágio de docência do curso de Licenciatura Intercultural Indígena”, Lucí dos Santos Bernardi, Geovana Mulinari Stuaní e Nadir Castilho Delizoicov debatem sobre as relações entre a Educação Escolar Indígena, formação de professores indígenas e estágio curricular. A abordagem presente no texto contempla a temática do estágio curricular obrigatório nos anos finais do ensino fundamental da educação básica dos universitários do 8º período do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em Matemática e Ciências da Natureza, em diálogo com

o aporte teórico-metodológico da Abordagem Temática Freireana.

O artigo de Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki e Demétrio Delizoicov Neto se intitula “Saúde no contexto educacional indígena: análise de livros didáticos de ciências adotados nas escolas municipais indígenas de Dourados-MS”. O objetivo dos autores é “[...] identificar as compreensões de saúde e doença presente em livros didáticos adotados pelos professores nas escolas indígenas do município de Dourados-MS.” A partir da análise de duas obras – “Projeto Radix: ciências” e “Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano” –, utilizadas no 7º ano do Ensino Fundamental, Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki e Demétrio Delizoicov Neto concluíram que as compreensões de saúde e doença se reduzem a uma visão em que a doença é compreendida como relação de causa e efeito entre o corpo humano e o agente etiológico e a saúde como sendo ausência de doença. Para o enfrentamento desta compreensão, os autores sinalizam a necessidade dos professores de ciências abordarem em sala de aula o tema saúde e doença, às questões de ordem social e política para desmistificação da produção da doença e da saúde somente na dimensão individual.

Por fim, o artigo de autoria de André Boccasius Siqueira, Fernanda Oliveira Lima e Jessé Renan Scapini Sobczka intitula-se “O projeto político pedagógico e o plano de ensino de ciências em uma escola kaingang”. Trata-se de um texto dedicado a “[...] interpretar o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ensino (PE) de Ciências dos anos finais de uma escola indígena.” A instituição foi a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jete Tehn Ribeiro, localizada no município de Tenente Portela (RS), na Terra Indígena Guarita. Os achados da pesquisa apontam para o fato de que, mesmo a escola investigada almejando uma educação voltada ao aluno indígena, esta não veicula conteúdos curriculares propriamente indígenas conforme consta no PPP.

\*\*\*

Para encerrar este editorial, gostaríamos de agradecer às instituições que, a partir da parceria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com outras instituições, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério de Educação (MEC), Universidade de Goiás (UFG) e Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE), possibilitaram à Revista Pedagógica participar do edital n. 001/2014.

Deixamos, por fim, os versos de Ernesto Cardenal (*apud* Casaldáliga, 1999, p. 11), para seguirmos construindo uma Educação Indígena com “cara de índio”: “Estamos olhando a lua (saturada de sangue mártir) e as árvores da selva (queimadas e renascendo) para saber quando haverá



mudança de poder. E sabemos que o nosso dever, como o teu, é nascer de novo, juntamente com a América Latina.”

Os editores

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís. O mapeamento da Educação Crítica. In: APPLE, Michael *et. al.* **Educação Crítica: Análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32

BASTIDE, Roger. A propósito da poesia como método sociológico. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira (Org.). **Roger Bastide: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BERNARDI, Luci T. M. dos Santos; CALDEIRA, Ademir Donzeti; DUARTE, Cláudia Glavan. Posição de fronteira e reprodução de significados na Educação Matemática Indígena. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 172-190, jan./jun. 2013.

CASALDÁLIGA, Pedro. Prefácio Solidário. In: CARDENAL, Ernesto. **As riquezas injustas (Antologia Poética)**. São Paulo: Círculo do Livro, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 28-31, out. 2008.

DEI, George J. Seja; JOHAL, Gurpeet Singh (Orgs.). **Metodologias de Investigação Anti-Racistas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2008. p. 9-44.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó, SC: Argos, 2013.

GRANDE, Sandy. Pedagogia vermelha: teorias indígenas da redistribuição. In: APPLE, Michel; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: Análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 217-232.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **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.

MCLAREN, Peter. **Pedagogia Crítica Contra o Império**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

SAFFIOTI, Heleith I. B. Prefácio. In: SILVA, Maria Aparecida. **Errantes no fim do Século**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 6-9.