

**UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO
FACULDADE DE DIREITO “LAUDO DE CAMARGO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

JULIANO CRUZ DA SILVA

**CIDADANIA CULTURAL E EDUCAÇÃO FORMAL NAS
COMUNIDADES INDÍGENAS ENAWENÊ NAWÊ DE JUÍNA/MT**

**RIBEIRÃO PRETO
2023**

JULIANO CRUZ DA SILVA

**CIDADANIA CULTURAL E EDUCAÇÃO FORMAL NAS
COMUNIDADES INDÍGENAS ENAWENÉ NAWÊ DE JUÍNAMT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Juvêncio Borges Silva

RIBEIRÃO PRETO

2023

Ficha catalográfica preparada pelo Centro de Processamento
Técnico da Biblioteca Central da UNAERP

- Universidade de Ribeirão Preto -

SILVA, Juliano Cruz da, 1986-
S586c Cidadania cultural e educação formal nas comunidades indígenas
Enawenê Nawê de Juína/MT / Juliano Cruz da Silva. – Ribeirão Preto, 2022.
126 f. : il. color.

Orientador: Prof.º Dr.º Juvêncio Borges Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP,
Mestrado em Direito, 2023.

1.Cidadania. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Indígenas – Educação. II.
Título.

CDD 340

JULIANO CRUZ DA SILVA

**CIDADANIA CULTURAL E EDUCAÇÃO FORMAL NAS COMUNIDADES
INDÍGENAS ENAWENÊ NAWÊ DE JUÍNA/MT**


Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Direito
da Universidade de Ribeirão Preto para
obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Direitos Coletivos e Cidadania

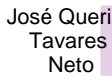
Data da defesa: 24 de fevereiro de 2023

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JUVENCIO BORGES SILVA
Data: 28/02/2023 16:45:26-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Juvêncio Borges Silva
Presidente/UNAERP


Assinado digitalmente por José Querino Tavares Neto
DN: C=BR, O=José Querino Tavares Neto, E=jossequerino@ufg.br
Resado: Sou o autor deste documento.
Localização: Base: 2023-03-02 17:33:31
Foxit Reader Versão: 9.3.0
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto
UFG


Assinado de forma digital por RICARDO DOS REIS
SILVEIRA:03666116663
Dados: 2024.03.21 10:26:13 -03'00'
RICARDO DOS REIS
SILVEIRA:0366611666
3

Prof. Dr. Ricardo dos Reis Silveira
UNAERP

RIBEIRÃO PRETO
2023

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar se a educação formal oferecida pelo Sistema Público de Ensino para as comunidades indígenas sediadas em Juína - MT atende às demandas das particularidades da vida cotidiana indígena. Considerando objetivos específicos, analisou-se o contexto histórico e social que permeia a realidade indígena sob o macro e micro contexto, tendo como foco a região de Juína um município do Mato Grosso-MT. Além disso, as comunidades indígenas, sob a ótica dos povos tradicionais, ocupam um lugar de referência na história, não só para a população mato-grossense, mas também para os demais habitantes do Brasil que ainda hoje se empenham em garantir uma educação sistematizada que leve em conta a história indígena, memória e tradições. A Educação Pública, objeto da presente investigação, do ponto de vista de um direito social dos povos indígenas, só foi possível após o processo de redemocratização iniciado após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, quando a sociedade civil organizada e os povos indígenas intensificaram a luta pelos direitos de cidadania, buscando resguardar o direito à preservação de sua cultura e identidade. Esta investigação foi legitimada pela contribuição científica gerada pelo modo de vida indígena, considerando que essa população constitui um modelo único de sociedade e correlação social. Além disso, os indígenas mantêm sua cultura, identidade e tradições, o que justifica a investigação de como e em que medida a educação formal caminha para preservar e garantir a preservação do exercício da cidadania cultural indígena, que é o desenvolvimento de sua cultura nativa, com foco no direito do cidadão desenvolver um trabalho criativo. Do ponto de vista metodológico, a investigação realizada compreendeu um estudo exploratório, indutivo e qualitativo, baseado em dados bibliográficos e documentais e na observação do modo de vida da comunidade indígena investigada. Por fim, foi possível constatar que os indígenas se constituem em atores sociais cujo processo de organização, do ponto de vista social, cultural, educacional e econômico, inicia-se espontaneamente. Foi possível observar que os indígenas do Mato Grosso, Brasil, têm uma trajetória de vida marcada por dificuldades e que ainda resta um longo caminho a ser trilhado a fim de que a educação formal possa responder às questões requeridas pela comunidade em questão, preservando sua cidadania cultural. É a história de homens e mulheres que são nossos iguais, a história de cidadãos comuns que merece ser relatada, problematizada como afirma Michel de Certeau (1998). Ou ainda nas palavras de Michelle Perrot (2007), a história da comunidade marginalizada, de pessoas cuja história é marcada pela falta de acesso à educação. Na comunidade indígena Enewenê Nawê na região de Juína - MT, os indígenas não desistem de lutar por melhores condições de educação em busca de melhor qualidade de vida e também pela continuidade de sua história, memória, identidade e tradições, transferidas de geração em geração, o que garante a longevidade de seu povo e a continuidade de sua etnia.

Palavras-Chave: Cidadania. Cultura. Educação. Comunidades indígenas Enewenê Nawê. Juína-MT.

ABSTRACT

The objective of this work was to verify if the formal education provided by the Public Education System for indigenous communities based in Juína - MT meets the demands of particularities of the indigenous lifeways. Considering specific objectives, the historical and social context that permeates the indigenous reality in the macro and micro context was analyzed, focusing on the region of Juína a city in Mato Grosso-MT. Moreover, indigenous communities, from the perspective of traditional people, occupy a place of reference in the history, not only for the population of Mato Grosso but for other inhabitants of Brazil that even nowadays strive to ensure a systematic education that takes into account indigenous history, memory and traditions. The Public Education, object of the present investigation, from the point of view of a social right for indigenous people, was only possible after the redemocratization process initiated after the promulgation of the Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988, when the Brazilian organized civil society and indigenous people intensified the fight for citizenship rights, looking for safeguarding the right to preserve their culture and identity. This investigation was legitimated by the scientific contribution provided by indigenous lifeway, considering that this population constitute a unique model of society and social correlation. Moreover, the indigenous people maintain their culture, identity and traditions, what justify the investigation on how and to what extent formal education move towards preserving and guaranteeing the preservation of indigenous cultural citizenship exercise, which is the development of their native culture focusing on the citizen's right to develop a creative work. From the methodological point of view, the investigation carried out, comprised of an exploratory, inductive and qualitative study, based on bibliographic and documentary data and on the lifeway observation of the of the indigenous community investigated. Finally, it was possible to verify that the indigenous people consist of social actors whose organization process, from the social, cultural, educational and economic point of view, starts spontaneously. It was possible to observe that the indigenous people in Mato Grosso, Brazil have a life trajectory marked by difficulties. And that there is still a long way to go so that formal education can respond to the questions required by the community in question, preserving its cultural citizenship. It is the history of men and women who are our equals, the history of common citizens that deserves to be reported, problematized as stated by Michel de Certeau (1998). Or even in the words of Michelle Perrot (2007), the history of marginalized community, of people whose history is marked by the lack of access to education. In the Indigenous community of Enewenê Nawê in the region of Juína - MT, the indigenous people do not give up fighting for better education conditions in search of better life quality and also for the continuity of their history, memory, their identity and traditions, transferred from generation to generation, which guarantees the longevity of their people and the continuity of their ethnicity.

Keywords: Citizenship. Culture. Education. Enewenê Nawê indigenous communities. Juína-MT.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PINGATI	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial para a Educação Escolar Indígena
SEDUC	Secretaria da Educação
SUDECO	Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL	14
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO	16
1.2 A INSERÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	19
1.3 AS COMUNIDADES INDÍGENAS EM JUÍNA - MT	25
2 CIDADANIA E COMUNIDADES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE JUÍNA	31
2.1 A CIDADANIA COMO ELO NECESSÁRIO PARA UMA RELAÇÃO HUMANA DE BASE ALTERITÁRIA JUNTO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS	39
2.2 POSSIBILIDADES DE AÇÕES EDUCATIVAS PROMOTORAS DE RESPEITO À CULTURA INDÍGENA	48
3 CIDADANIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	58
3.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA	59
3.2 A DIVERSIDADE COMO BASE CULTURAL NO PROCESSO EDUCATIVO	70
3.3 A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE INDÍGENA DOS ENEWENÊ NAWÊ	75
4 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NA CONCRETIZAÇÃO DA CIDADANIA CULTURAL	87
4.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA – FATO, DIREITO OU POSSIBILIDADE?	88
4.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS	95

4.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNIA	
- UMA POSSIBILIDADE A SER CONSTRUÍDA	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Em se tratando do fenômeno da miscigenação é importante destacar que em uma perspectiva crítica não é possível visualizá-la como algo natural, tendo em vista que uma mistura étnica de alguma forma imposta pelos portugueses, trata-se de uma problemática brasileira criada pelo viés de um paradigma eurocêntrico, que na visão de Renato Ortiz (1985) refere-se há um pouco de cada ‘coisa’, um pouco de branco, de negro e de indígena¹, produz a ideia da constituição social brasileira mediante fusão das três raças: o branco, o negro e o indígena.

Ortiz (1985) destaca que a miscigenação se apresenta como sendo um dilema para estudiosos e para a sociedade brasileira, pois, historicamente, existiu um ideal nacional e este não se direcionava para aceitar os outros, os ‘inferiores’, neste caso, os indígenas. Portanto, o ideal seria produzir o branqueamento da sociedade nacional pelo processo da mestiçagem. Então, falar de um país mestiço foi uma estratégia de esconder identidades negras e indígenas evidenciando um país de identidade híbrida. Dessa forma, por muito tempo reinou um discurso que escondeu o problema racial brasileiro.

A compreensão de que a mestiçagem era uma problemática do país, e que ela se constituía em um mecanismo de esconder o preconceito racial fez com que grupos subalternizados e inferiorizados, principalmente no final do século XX e início do século XXI, se organizassem e com contribuição de estudos, reconheceu-se a identidade desses grupos, entre eles os indígenas.

Neste sentido, faz-se importante destacar os diferentes lugares do país, que se constituem em espaços de movimento de luta e debates, tais como os congressos, fóruns e timidamente nas escolas e universidades. Assim, as pessoas indígenas passaram a ter maior visibilidade na sua existência, nos seus direitos, nas

¹Desde os tempos da colonização, os povos originários da América Latina sofrem um processo de discriminação e apagamento de suas identidades culturais. As comunidades nativas buscam resistir e lutar para mudar esse cenário. Nos últimos anos, elas têm questionado o uso de diversos termos de tratamento, como “índio” e “indígena”. Indígena é o termo de tratamento mais respeitoso e, por isso, deve ser utilizado. Ele significa “natural do lugar que se habita” ou “aquele que está ali antes dos outros”, sendo abrangente com a grande pluralidade de povos originários. No presente trabalho somente haverá a reprodução do termo “índio” quando necessário para reprodução em citação e legislação não revogada.

suas histórias que passaram a serem contadas. Esse reconhecimento social e pedagógico, ainda em construção, contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e racismo.

Em uma perspectiva histórica, o processo de invasão do território brasileiro, realizado pelos europeus teve o objetivo de atender as necessidades do mercado da Europa (CAVALCANTE; COSTA, 1999).

Os indígenas já se faziam presentes no Brasil e no Mato Grosso pela característica autóctone. Tal fenômeno marca o surgimento de povoados, cidades e ainda inaugura a presença de outra forma de viver mediante costumes, culturas, línguas, símbolos que são carregados na alma indígena.

No campo da educação, a realidade brasileira evidencia a falta de interesse das escolas em geral em trabalhar a temática indígena, talvez em função do fato de que os professores não estejam sendo formados com esta preocupação ou porque há uma perpetuação do silenciamento, um silêncio que contribui para a permanência de uma escola colonial que atende aos interesses de uma epistemologia hegemônica com um currículo monocultural, racista e excludente (CASTILHO, 2008). Ou seja, é perceptível que a formação do professor também se apresenta frágil em vários aspectos, entre elas, afirmo as questões relativas às relações étnico-raciais, o que me leva a entender as suas posturas e práticas educativas distantes dessa situação.

No Brasil, a universalização da educação refere-se a uma grande conquista para a classe trabalhadora, tendo em vista que para parte significativa da juventude brasileira, a educação consiste na única oportunidade para a transformação de suas vidas. Em se tratando dos jovens indígenas pertencentes à sociedade contemporânea, o ingresso no processo educativo em uma escola pública implica na mudança de lugar a ser ocupado nos espaços sociais institucionalizados.

Partindo da ideia de que a educação se apresenta como possibilidade de transformação de vidas, para qualquer jovem, a imprescindível necessidade de abandonar certa posição de tutelamento e de dependência significa não apenas mobilizar mudanças no que tange às representações sociais de seus agentes, em relação aos sentidos atribuídos à configuração destes lugares, como também, possibilita a criação de novas formas de ressignificação de crenças e valores de

modo a construir novos saberes relativos à sua identidade, mediante a expectativa de se emanciparem. Em se tratando do jovem indígena, esta condição possui um significado ainda mais intenso, tendo em vista que os povos indígenas se constituem como pertencentes a uma cultura ímpar e se apresentam como um segmento social mais resistente as tentações do capitalismo selvagem.

A percepção de Baniwain Oliveira e Rangel (2017) é a de que os indígenas têm resistido ao longo do tempo aos embates no que tange às muitas formas de desvalorização e preconceitos, porque querem continuar vivendo sob os princípios e valores socioculturais, econômicos e espirituais herdados de seus ancestrais, fundamentados nos valores comunitários de solidariedade, partilha, reciprocidade, interdependência e organicidade cósmica.

Podemos afirmar que os modelos de vida tradicionais vivenciados nos tempos atuais, se não podem ou conseguem ser alternativas de vida da sociedade moderna, são experiências que podem ser referência e exemplo, inspirando pessoas e grupos a pensar que o capitalismo não precisa ser e não é a única forma possível para se existir e viver no mundo e que influencia de forma direta na vida do estudante indígena.

Jovchelovitch (2008) afirma que a representação social consiste na base dos sistemas de saberes, individuais ou coletivos, colaborando na compreensão das relações que demarcam as fronteiras do pertencimento grupal. Mediante processos de comunicação, os atores sociais edificam o estar junto pelo partilhar de espaços intersubjetivos que permitem a criação de identidades sociais, memória social, construção de narrativas que nascem da experiência do pertencimento e que vinculam os sujeitos no espaço e no tempo.

Desta forma, na perspectiva de membro de um grupo e na busca por espaços onde o Eu e o Outro se encontram e se diferenciam, é que a pessoa se torna ela mesma. Assim, por meio das inter-relações consegue-se dar sentido ao mundo no qual está imerso, mediante uso dos recursos simbólicos e materiais, em uma verdadeira dialética entre o mundo singular e o mundo social.

Na perspectiva quanto à variedade de sistemas de pensamento e de controle social, Serge Moscovici (2003) declara que as representações sociais se apresentam como forma de assimilar e compreender o mundo. Trata-se de um

conhecimento produzido por meio de apropriações específicas e particulares de elementos circulantes no meio social. Estes elementos são reconstruídos mediante uma síntese de ação mútua entre o pessoal e o social, de forma a estabelecer articulações que relacionam a realidade social a uma construção consensual que se dá mediante linguagem e comunicação.

Isso me leva a crer que a educação formal é relevante nas comunidades indígenas e que o modelo educacional nessas comunidades não atende as demandas da especificidade de vida indígena.

Nessa perspectiva, questiona-se: A educação formal oferecida pelas escolas públicas em Juína - MT, leva em consideração as demandas e especificidades da vida indígena? A proposta pedagógica trabalha a Lei n.11.645/2008? Caso sim, como é feito? Há políticas públicas de educação voltadas para o combate às desigualdades étnicas? Enfim, como já havia mencionado, as ligações da história e da memória que vêm sendo escrita nesta introdução se justificam pelo envolvimento do pesquisador que é pessoal, mas também social e jurídico. Por outro lado, constitui-se como pesquisa, e nesse sentido, diante do exposto, ela tem como objetivo geral compreender se a educação formal ofertada pelo sistema público de Ensino em Juína - MT junto às comunidades indígenas Enewenê Nawê atende as demandas da especificidade de vida indígena.

Na perspectiva dos objetivos específicos busco apresentar o contexto histórico e social que perpassa a realidade indígena no contexto macro e micro, com foco no município de Juína, em Mato Grosso-MT.

Importante se faz discorrer sobre a metodologia e o caminho percorrido para a realização desta pesquisa. Também evidencio os sentimentos construídos no decorrer deste trabalho acadêmico, por compreender que a presente pesquisa faz parte de um conjunto de trabalhos decoloniais que buscam quebrar o silêncio produzidos na sociedade brasileira em relação às pessoas indígenas. Assim, a dissertação foi construída com reflexões que ocorreram no processo da escrita e também no processo vivenciado na obtenção das informações junto à base teórica pesquisada.

Desenvolver as tecituras em uma escrita significa estabelecer laços e relações de forma que produzam traçados significativos, e na pesquisa esses

entrelaçados é feito pela compreensão do que se quer desenvolver na pesquisa, dos objetivos, da problemática, e do entrelaçar propriamente dito que consiste na metodologia.

Em relação à natureza da pesquisa, se caracteriza como pesquisa aplicada em ciências humanas, tendo em vista que busca contribuir para tentar solucionar um problema específico (LAKATOS, 2007), no caso a educação indígena.

No que diz respeito à abordagem da pesquisa, para a concretização do objeto de estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa que é a mais usada nas pesquisas em educação e ensino, pois serão coletadas as percepções dos participantes envolvidos na pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa é compreendida como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. (1994, p.16).

Com relação aos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica². Na visão de Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica permite compreender questões teóricas, permite realizar levantamento de estudos e ainda é considerada como primeiro passo de toda pesquisa científica.

Nesta direção, ao levantar o problema percebido mediante o olhar atento para os indígenas, constatamos que este é algo que passa a ser vislumbrado pelo pesquisador e que, portanto, merece atenção, como observa Marconi e Lakatos quando salienta que “o problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução” (2003, p. 143).

O pesquisador utilizou a pesquisa bibliográfica na abordagem qualitativa de forma intensa, portanto, tem a atenção mais voltada ao processo da pesquisa do que ao resultado, se preocupando com o significado das informações obtidas junto aos

²Em decorrência da emergência em saúde pública de importância nacional ocasionada pela infecção humana do novo coronavírus, declarada pelo governo em fevereiro de 2020, período de realização da pesquisa, as medidas sanitárias decretadas impediam visitação junto as comunidades indígenas de Juína-MT.

colaboradores da pesquisa. A pesquisa qualitativa possibilita interação com as informações, com os colaboradores da pesquisa e produz um processo dialético reflexivo.

A fim de informar ao leitor quanto à forma de organização, a presente dissertação conta com 04 (quatro) capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo apresenta o contexto histórico-cultural das comunidades indígenas no Brasil, mediante descrição da inserção da temática indígena nas políticas públicas no Brasil e da apresentação do cenário relativo às comunidades indígenas no município de Juína - MT.

O segundo capítulo versa sobre a questão da cidadania com foco nas comunidades indígenas no município de Juína - MT. Para tanto, além do conceito de cidadania, apresentamos a mesma como um elo necessário para uma relação humana de base autoritária junto às comunidades indígenas, além das possibilidades de ações educativas promotoras de respeito à cultura indígena.

O terceiro capítulo destaca a cidadania e a educação, mediante a articulação entre a educação formal, informal, não formal e a educação popular como possibilidade de uma proposta educacional inclusiva, e a diversidade como base cultural no processo educativo.

O quarto capítulo por sua vez evidencia a Educação na comunidade indígena Enewenê Nawê, de forma a destacar a relevância da educação formal na promoção da cidadania cultural, a educação indígena na perspectiva do fato, do direito e das possibilidades, a apresentação da educação indígena que temos e a que queremos com foco na educação escolar contra hegemônica na perspectiva de uma possibilidade a ser construída.

Por fim, apresentamos as considerações finais para a investigação, na perspectiva de poder contribuir com as reflexões relativas à temática, no sentido de garantir aos indígenas a educação no contexto de um direito social prescrito em forma de lei no Brasil.

1 CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL

Para que possamos localizar o leitor histórica e geograficamente no que diz respeito aos atores sociais objeto desta investigação - os indígenas - faz-se importante esclarecer que no século XVI os indígenas brasileiros se localizavam na porção territorial pertencente a Portugal, condição estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Assim, podemos compreender que as nações litorâneas de língua guarani, e em especial tupi, colaboraram para a formação das imagens iniciais sobre os indígenas brasileiros.

As cartas de Américo Vespúcio, o cosmógrafo que fazia parte da segunda expedição enviada por Dom Manuel e viajante responsável por criar a expressão “Novo Mundo”, destacam a riqueza do cenário brasileiro, conforme se pode constatar a seguir:

A terra daquelas regiões é muito fértil e amena, com muitas colinas, montes, infinitos vales, abundantes rios, banhada de saudáveis fontes, com selvas densas, pouco penetráveis, copiosa e cheia de todo o gênero de feras. Ali principalmente as árvores crescem sem cultivador, muitas das quais dão frutos deleitáveis no sabor e úteis aos corpos humanos.

[...] Se quisesse lembrar de cada coisa que ali existe e escrever sobre os numerosos gêneros de animais e a multidão deles, a coisa se tornaria totalmente prolixa e imensa. [...] Ali todas as árvores são odoríferas e cada uma emite de si goma, óleo ou algum líquido cujas propriedades, se fossem por nós conhecidas, não duvido de que seriam saudáveis aos corpos humanos. Certamente, se o paraíso terrestre estiver em alguma parte da Terra, creio não estar longe daquelas regiões, cuja localização [...] é para o meridiano, em tão temperado ar que ali nunca há invernos gelados nem verões férvidos. (VESPÚCIO, 2003, p.43-5).

Fica evidente o encantamento dos portugueses com o cenário natural do Brasil, conforme expresso no documento produzido no século XVI e início do século XVII, em que se tiveram desta quatro tópicos relativos à fertilidade do solo, a variedade da fauna, a exuberância da flora e o clima ameno.

No que diz respeito ao clima, o inaciano José de Anchieta ratifica as impressões iniciais de Vespúcio e retoma tal ponto de forma detalhada, realizando uma comparação entre os fenômenos climáticos da Europa e do Brasil de maneira a reconhecer as vantagens dos ares temperados da colônia:

As estações do ano são aqui inteiramente avessas às de lá; no tempo em que lá é primavera e cá é inverno e vice-versa; mas são tão temperadas que não faltam no inverno os calores do sol para suavizar o rigor do frio, nem no verão as brandas brisas e as úmidas chuvas para regalo dos sentidos [...] essa terra, da beira-mar, é quase todo o ano regada por águas da chuva. [...] O Sol nos seus giros produz uma temperatura constante, de maneira que nem o inverno regela com o frio, nem o verão é demasiado quente [...] em nenhum tempo do ano param as chuvas, e, de quatro em quatro, de três em três ou até de dois em dois anos, se alterna a chuva com o sol. (1954, p.101-2).

Para além do encantamento com as belezas naturais do “Novo mundo” é possível constatar que a chegada dos europeus no atual território brasileiro marcou de forma profunda a vida e a história de diferentes grupos indígenas que aqui viviam. “Durante o processo de colonização muitos foram exterminados, outros, porém, frente à nova realidade dialogaram, criaram estratégias de convívio, reconfiguraram suas identidades, atuando como agentes históricos” (SILVA, 2015, p.122).

Fica evidente, portanto, que no que diz respeito às questões que perpassam a História indígena no Brasil, a história tradicional, de cunho positivista, adotou as narrativas elaboradas pelos europeus, em especial nos séculos XVI e XVII, com foco nas práticas de conquista e colonização da América, na perspectiva de fontes históricas fidedignas, portanto inquestionáveis. Ou seja, as fontes históricas nesta direção eram tratadas em uma perspectiva historiográfica como sendo “retratos fiéis do passado e portadoras de verdades absolutas sobre os acontecimentos” (OLIVEIRA 2015, p. 61).

Em um contexto histórico é possível compreender que, além da escravização e do extermínio das culturas indígenas, que inicialmente somavam aproximadamente 1.000 povos, totalizando cerca de cinco milhões de pessoas (POVOS..., 2010, p.15), tínhamos o escravo negro vindo da África também escravizado.

Contudo, no Brasil, foi criado ao longo dos séculos de história o “mito da democracia racial”, em que passava a ideia de que no país inexistia preconceito ou discriminação racial (PSIQUE..., 2008, p. 22), o que não é verdade. O processo discriminatório em relação a negros e indígenas impera em nosso país em pleno século XXI. Somente no ano de 1988, com a nova Constituição, foi que o Estado

brasileiro passou a reconhecer o indígena como portador de direitos, inclusive mediante o direito de ser indígena, de forma a garantir-lhes os Direitos Coletivos.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Muito antes do “descobrimento” do Brasil, os indígenas já se faziam presentes nas terras hoje denominadas brasileiras, contudo, com a chegada dos portugueses e espanhóis, foram submetidos à uma mudança cultural que transformou suas vidas, em função da imposição da prática do trabalho que os fazia passar por rebeldes, uma vez que em geral, pelo fato de não se “adaptarem” às imposições sofridas, “acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos” (ALMEIDA, 2017, p.18-19).

A vida, os hábitos, costumes e valores indígenas jamais fora, naquele momento histórico, levada em consideração ou visualizadas como relevantes para a construção histórica da nova nação. Contudo, faz-se importante destacar “que as ações e as escolhas indígenas deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil” (ALMEIDA 2017, p. 19).

A História evidencia as muitas formas utilizadas pelos colonizadores a fim de apagar as identidades étnicas mediante supervalorização do desempenho dos colonizadores com base em narrativas eurocêntricas que deixam claro a falta de respeito aos primeiros habitantes do Brasil, os proprietários naturais das terras invadidas pelos portugueses, mediante domínio dos povos nativos, catequizando-os e disciplinando-os, de modo a fazê-los trabalhar e proteger a terra como fiéis e submissos servidores do rei.

Com leis que oscilavam entre o apoio a práticas de violência e de proteção aos índios, os portugueses e, posteriormente, os brasileiros teriam conseguido vencer, civilizar e/ou manipular inúmeros povos em proveito próprio, submetendo-os completamente, até fazê-los desaparecer sem deixar vestígios (ALMEIDA, 2017 p. 19).

Tratava-se, na visão de Pereira, do evidenciar das ações eurocêntricas, e nesta direção, impositiva. Razão pela qual visualizamos a necessidade de:

[...] reformular e reorganizar as formas de pensamento instituídas pela dominação colonial e visa superar a dependência em relação ao conhecimento eurocêntrico. [...] O vocábulo pós-colonialismo sugere, numa perspectiva temporal, o período que vem depois do colonialismo. Supõe-se, a partir dessa concepção, que o colonialismo teve um fim enquanto relação de dominação. Sabe-se, porém, que o fim do colonialismo não representou o fim das relações de poder discriminatórias desenvolvidas no seio das sociedades pós-coloniais (2010, p.6, 9).

Assim, desde a gênese da cultura brasileira até os dias atuais, por meio do projeto de dominação europeu, disseminou-se a ideia de que a etnia branca e a civilização europeia são superiores. Em se tratando do colonialismo, na perspectiva de uma prática de domínio político institucional entre um Estado em relação ao outro ter sido superado no caso brasileiro, seus efeitos históricos ainda são sentidos como aquilo que tem sido denominado como colonialidades (QUIJANO, 2010, p. 84, nota 1; GROSGUÉL, 2010, p. 467).

Nessa direção, concretiza-se a ideia de distanciamento dos indígenas:

A invisibilidade da presença indígena entre nós relaciona-se com uma visão disseminada na sociedade e que se expressa na ideia de que os índios brasileiros vivem (ou deveriam viver) distante de nós, dentro da mata, nas florestas da região amazônica ou nos cerrados do Centro-Oeste do Brasil, imersos em um passado cristalizado por nossos livros de História, onde o índio praticamente desaparece como protagonista da vida econômica, política, social e cultural da sociedade brasileira (POVOS..., 2010, pág.9).

Mesmo diante do descaso em relação as especificidades de vida dos indígenas em nosso país, o Brasil possui uma diversidade cultural de relevância no mundo. Contudo, se apresenta de forma invisível para a maior parte da população por diversas razões. Em todo território nacional temos cerca de 305 povos indígenas, que falam aproximadamente 274 línguas.

Segundo estudo publicado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI³, publicado em 2021, acerca de Povos Isolados, atualmente, o Brasil possui

³A Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão federal responsável pela política indigenista brasileira passou a ser denominado Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), a mudança consta na Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023, é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei 5 371, de 5/12/1967 e sua missão consiste em coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, protegendo e promovendo os direitos dos povos

cerca de 114 registros da presença de indígenas isolados em toda a Amazônia Legal. A denominação "povos indígenas isolados" se refere especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades ou com pouca frequência de interação, seja com não-indígenas, seja com outros povos indígenas.

Segundo a publicação, os estudos de localização e monitoramento dos povos indígenas isolados seguem algumas diretrizes básicas no contexto da garantia constitucional de sua proteção, fundamento da Política para indígenas Isolados, para garantir aos indígenas isolados sua liberdade e atividades tradicionais, assegurar a preservação de sua cultura, assegurar atenção prioritária a saúde dos indígenas entre outras.

É de fundamental importância que seja reconhecido que o “campo das relações da sociedade nacional com as sociedades indígenas é um campo sempre conflituoso, permeado por relações de poder e todas as equipes de saúde que entram nesse campo participam dessas relações” (ARRUDA, 2010, pág.95).

Contrariando a lógica da dominação e do extermínio, o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), último realizado abrangendo a população indígena, evidenciou que os índices de crescimentos relativos às populações indígenas no Brasil são crescentes, a mesma sobe a uma taxa de 1,1% ao ano. Porém, na última década, tal aumento populacional tem se dado em especial nas regiões rurais, existindo um decréscimo nos centros urbanos.

Segundo o Censo, 817 mil pessoas se declaram indígenas, sendo que o crescimento de maior expressão acontece na Região Norte (48,6%). Em se tratando da maior concentração de indígenas urbanos, esta ocorre na Região Nordeste (20,4%). Contudo, no Sul (8,1%) e no Sudeste (3,7%) encontra-se a menor concentração de indígenas no país e no Centro-Oeste (19,1%) está o cenário de grandes conflitos de terra. Mesmo diante do decréscimo nas capitais, em Boa Vista (Roraima) e Campo Grande (Mato Grosso do Sul), a população aumentou nos últimos anos.

indígenas. São, também, atribuições da Funai: identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, promovendo políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas e reduzindo possíveis impactos ambientais promovidos por agentes externos nessas terras; bem como prover, aos indígenas, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como o direito à seguridade social e à educação escolar indígena.

1.2 A INSERÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Falar de políticas públicas significa falarem política. Para Espinoza (2010) o conceito é visualizado sob o ângulo da “policy”, que possui significados diversos, evidenciando, portanto, certa ambiguidade, tendo em vista que é diferente, por exemplo, dos conceitos de “política” conforme defendem Ball (1990), Dror (1968), Easton (1953), Fischer, Miller e Sidney (2007), Jenkins (1978), Mann (1975), Midgley, Martin e Livermore (2000), Parsons (1995).

Dye (1973, p. 3) entende política como “o que os governos elegem fazer ou não fazer”. Fica evidente que o termo política é polissêmico e tem elo com a visão de mundo perpassado por valores, tendo em vista que o ser humano é político em sua essência. Política pública por sua vez, refere-se a “um conjunto de decisões inter-relacionadas que são adotadas por um ator ou grupos de atores políticos que envolvem a definição de metas e meios para a sua realização em um quadro de uma situação particular” (DUNN, 1994, p. 70).

As políticas públicas dizem respeito a “um conjunto de opções coletivas interdependentes, associadas às decisões adotadas pelos governos e seus representantes para as diferentes áreas, tais como: segurança, saúde, educação, bem-estar previdência social etc” (STERING, 2015 p.69). É possível constatar que independente do direito social, temos à disposição várias possibilidades de ações políticas advindas das iniciativas governamentais, que no processo de desenvolvimento envolverá, de forma direta, conflitos e tensões entre diferentes grupos de interesses e, conseqüentemente, entre os atores sociais envolvidos.

Conforme Minogue, políticas públicas dizem respeito ao que:

[...] o que governos fazem” envolve o todo da vida social, econômica e política, seja prática ou potencialmente. Políticas públicas são [...], não um campo estreito de investigação, embora analistas de políticas possam bem se concentrar apenas em áreas estreitas de todo o campo. Políticas públicas fazem coisas a economias e sociedades, de forma que, em última análise, qualquer teoria explicativa satisfatória de políticas públicas deve também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. (s/d., p. 5).

Tendo a clareza de que o Estado no tempo atual impacta de forma direta na vida das pessoas, é possível admitir que, a vida do homem em sociedade é clivada pela regulação e controle de agências governamentais. Contudo, é importante esclarecer que a intervenção do Estado na vida do homem em sociedade não diz respeito a um fenômeno recente.

No século XIX, na Inglaterra, era perceptível a contestação relativa ao crescimento da regulação do Estado moderno, tendo em vista que seu distintivo se deu em função do caráter e extensão de sua intervenção. Hofling (2001) destaca que o Estado diz respeito como um conjunto de instituições que permitem a ação do governo, que por sua vez consiste no conjunto de programas e projetos que possui por alicerce a sociedade em sua totalidade, conforme a orientação política de dado governo que declara e exerce as funções de Estado por dado espaço de tempo.

Nessa direção, podem-se compreender as Políticas Públicas na perspectiva do “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987), trata-se do Estado colocando em prática um projeto de governo por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Partindo da ideia de que os povos indígenas se apresentam na condição de minorias culturais que se encontram inseridas na cultura nacional e em significativo estado de vulnerabilidade, no ano de 1973, a Lei nº 6.001 de 19 de dezembro promulga o denominado Estatuto do Índio. Tal documento declara os indígenas como sendo um povo aparte da sociedade nacional. Da mesma forma, recorre à ascendência pré-colombiana, a fim de evidenciar uma genealogia dos povos, o que dificulta sua identidade.

Em conformidade com a Lei nº 6.001/1973, em seu artigo 3º:

Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I – Índio ou Silvícola – É todo indivíduo de origem e ascendência précolombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II – Comunidade Indígena ou Grupo Tribal – É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

O artigo 4º por sua vez, destaca:

Art. 4º Os índios são considerados:

I – Isolados – Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II – Em vias de integração – Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III – Integrados – Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Ao partirmos do direito a diferença, a melhor forma de definir os indígenas diz respeito à definição mediante o termo comunidade, tendo em vista que:

[...] a comunidade não se faz “tradicional” por meio de alguns traços folclorizáveis de sua cultura. Elas se tradicionalizam como uma estratégia de defesa. Como um modo de existir dividido entre a relação dependente com o “mundo de fora” e uma protegida quase-invisibilidade. Índios, quilombolas, camponeses antes e agora vivendo sob o peso de contínuas ameaças, resistem procurando também fazerem-se invisíveis aos olhos do outro. Quase invisíveis, mas presentes (BRANDÃO;BORGES, 2014, p. 14).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 por sua vez menciona que:

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

Souza e Brandão destacam que a compreensão relativa à concepção de Comunidades Tradicionais caracteriza-se pela vida diária de sua população, pelos seus espaços, pelos seus lugares e pelos seus tempos de convivência e interação, destinam-se a sujeitos que se inter cruzam e se distinguem (2012, p. 118).

Da mesma formachamam a atenção para o fato de que tribos indígenas são comunidades que advém de uma cultura tradicional assinaladas por uma cosmovisão de seus antepassados, refletida em crenças, regras, costumes e

tradições, constituindo uma clara relação com a natureza. E, no envolvimento desse contexto, “é tecido um cabedal de desdobramentos materiais e imateriais para definições de políticas públicas” (COSTA, 2017, p. 104).

Nesta direção, podemos afirmar que no contexto da vida indígena “o processo de identificação” descreve a dinâmica de instituição de uma coletividade não apenas como sujeito de direito, mas também como “fonte de pertencimento identitários” (ARRUTI, 2006, p. 201).

Stuart Hall (2012) visualiza as identidades na perspectiva dos estudos culturais, razão pela qual argumenta que a identidade consiste em um processo de construção, ou seja, as identidades se apresentam na perspectiva de posições que os sujeitos são obrigados a assumir, mesmo tendo conhecimento que são representações edificadas a partir da ausência de algo. Para Stuart Hall, identidade diz respeito ao:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (2015, p.111).

Pode-se constatar que na percepção de Hall (2015), as identidades são construídas por meio do discurso. Ela emerge no sentido específico do jogo do poder, pautada na diferença, dimensão que perpassa a realidade indígena em função da falta de um reconhecimento maior e de melhorias para estes atores sociais, pois as aldeias em todo o Brasil, na perspectiva de comunidades indígenas, encontram-se em especial no tempo atual desprovidas de benefícios das quais têm direitos – como à educação, saúde, moradia de qualidade, etc.

Conforme Sterling:

[...] embora as políticas públicas sejam pensadas e articuladas na instância governamental, com base na ação do Estado, seu sucesso e desenvolvimento irão acontecer na escola, bem como em outras instituições que aprovelem os programas educacionais, que terão a tarefa de preparar os estudantes para a leitura, a escrita, o enfrentamento do mundo do trabalho,

e de tomar seu lugar na sociedade, de forma a questionar a ordem social atual e contribuir para transformá-la (2015, p.70,71).

Em se tratando da questão indígena, a fim de que dada política pública educativa tenha efeito positivo, faz-se necessário uma política pública educacional com capacidade para atribuir a todos tratamento igualitário, para poder garantir o acesso dos diferentes grupos sociais aos diferentes processos educativos no sentido de permitir que eles conquistem outras condições cidadãs.

No tocante à inserção dos indígenas nas políticas públicas no Brasil, a Constituição Federal de 1988 se apresenta como um marco positivo, ao colocar todos os cidadãos brasileiros como iguais. Contudo, se de um lado o Estado brasileiro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, reconhece a parcela da dívida que tem com as populações excluídas, em todos os aspectos, por outro lado, percebe-se que, os benefícios propostos na Constituição Federal, ainda está longe de atingir toda a população, pois muitas famílias indígenas ainda se encontram na marginalidade social, e continuam vivenciando a duras penas, as condições de excluídos.

Dentre as conquistas relativas às políticas públicas temos a regularização fundiária, mediante o Decreto nº 4.887, que adota dispositivos das normas internacionais de direitos humanos das quais o Brasil é Estado Parte. Neste caso, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que veio promulgada via Decreto Federal nº 5.051/2004 que inclui os povos indígenas e tribais.

No campo da educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar estabelecem que a Educação Escolar indígena deve ser implementada como política pública educacional estabelecendo correlação com a política já existente para os povos indígenas, sem perder a especificidade.

Conforme se pode constatar, é recente a mudança de paradigmas na relação com os povos indígenas, mediante importantes e significativas “transformações que ocorreram tanto na legislação quanto na política governamental em relação a esses povos no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi na política de Educação Escolar Indígena” (GRUPIONI, 2005, p. 46).

A História evidencia que a presença da escola na vida dos povos indígenas esteve inicialmente à serviço de um mecanismo impositivo de valores alheios e da negação de sua identidade diferenciadas, via processos, tais como a catequização e a integração forçada dos indígenas à “comunhão nacional”.

Contudo, com o passar do tempo, em função de alguns acontecimentos gerados pela força dos movimentos sociais e populares, a escola adquire um novo sentido para estes povos, de forma a se tornar um meio de acesso aos conhecimentos científicos e de valorização e sistematização de saberes tradicionais. Ou seja, transforma-se:

[...] de algo imposto, a educação e a criação de escolas em suas terras passaram a desenvolver, na contemporaneidade, uma demanda de projetos dos próprios povos indígenas e estudiosos da temática, interessados em adquirir conhecimentos em âmbitos gerais, fora e dentro das aldeias, assim como construir novas formas de relacionamento. (SILVA, 2019 p.322).

A temática da Educação Escolar Indígena requer uma reflexão profunda quanto a sua natureza, a fim de que ela possa transformar para melhor a realidade social dos atores sociais pertencentes a esta categoria, mediante definição de políticas públicas educacionais que sejam frutos de uma construção coletiva. Trata-se de poder contar com representantes das diferentes etnias para elaborar de forma participativa de possibilidades educacionais distintos com capacidade para superar os desafios que a diversidade cultural tem demandado de forma a conciliar a cultura como o conjunto das práticas significantes com o papel da escola na perspectiva de um espaço transformador de valores por excelência mediante sua função precípua de ensinar.

Legalmente tal intento pode ser alcançado mediante definição e ajustes previstos no sistema educacional brasileiro em virtude da exigência legal (Artigo 210 da Constituição Federal de 1988), com detalhamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que garante as mudanças necessárias na oferta educativa a serem delineadas pela proposta de uma educação indígenas diferenciada, específica, intercultural, de qualidade e bilíngue.

Partimos da ideia de que a educação diferenciada consiste em um dos direitos dos povos indígenas que se estrutura pela negação da escola indígena em

exercício em diferentes regiões do Brasil (identificada como não indígena) e mediante afirmação de um novo conjunto de premissas que orientam sua transformação. Tendo em vista o fato de que práticas e ideias em torno da educação como um direito social garantido por lei aos indígenas tem sido rechaçado ao longo do tempo, é que esse estudo se constrói como inovadora e busca alcançar legitimidade.

Grupioni, ao referir-se aos princípios da escola indígena argumenta que:

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional (2008, p. 37).

É diante deste contexto que buscamos compreender se a educação formal ofertada pelo sistema público de Ensino em Juína - MT junto às comunidades indígenas Enewenê Nawê atende as demandas da especificidade da vida indígena.

1.3 AS COMUNIDADES INDÍGENAS EM JUÍNA – MT

O Estado de Mato Grosso – MT é composto por diferentes regiões com características muito específicas, tais como o Vale do Araguaia; o Parque Indígena do Xingu, na transição da Amazônia e o Cerrado; as regiões de áreas úmidas do Pantanal, dentre outras regiões distribuídas na Amazônia, no Cerrado e no Pantanal mato-grossense.

Juína é um município localizado no Estado de Mato Grosso, cujo nome indígena, advém de uma etnia Pareci, de grafia “zui-uína”, que significa - Rio do gavião. Em conformidade com Canezin (2015) existe a possibilidade de tal nomenclatura ser derivada da etnia Cinta Larga “ju-hi-iña”.

Ainda Canezin (2015) explica que o nome Juína consiste em uma referência geográfica ao rio Juína-Mirim. Trata-se da primeira região habitada por povos das nações Cinta Larga, Rikbaktsa e Enewenê Nawê. Dado importante diz respeito ao fato de que o território do município de Juína abriga duas significativas áreas indígenas, além da Estação Ecológica Iquê-Juruena.

A participação dos indígenas no desenvolvimento do município de Juína mostra-se relevante uma vez que o território do município acolhe enormes áreas indígenas que ocupam mais de 60% (sessenta por cento) da área total do Município.

O Projeto de colonização de Juína, de autoria da Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste (SUDECO), transformou Juína na cidade pólo regional da região noroeste de Mato Grosso.

Conforme Miranda (2014), os povos presentes no território de Juína – MT são os Rikbaktsa e os Cinta larga, assim como os Enewenê Nawê. Os primeiros, também conhecidos como “orelhas de pau” ou canoeiros, não se sabe ao certo de onde vieram e há quanto tempo ocupam a região, ainda que por seu extenso e detalhado conhecimento sobre a geografia, a flora e a fauna local, sua permanência no território é com certeza muito antiga. Tal suposição é reafirmada por seus mitos, que localizam nesses territórios muitos dos acontecimentos formadores desses povos.

Ao longo do tempo é possível perceber que os Rikbaktsa, presença imemorial do Vale do Rio Juruena, tem experienciado nos últimos tempos um significativo processo de mudanças em sua forma de vida e território em função da existência de certos conflitos, o que tem ocasionado perdas tanto em relação à população como de território, ocorrendo o deslocamento geográfico obrigatório.

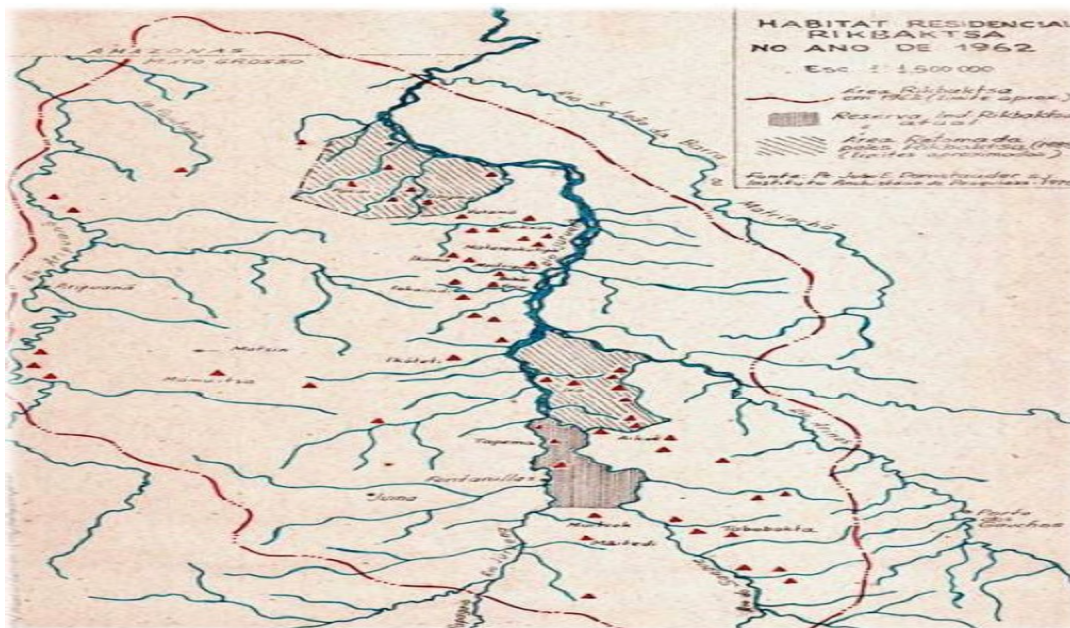
Almeida *et al* (2016), destaca que em meados dos anos 1950, com a chegada das frentes de exploração seringalista no médio e baixo curso do Rio Juruena e de frentes de evangelização (Missão Anchieta e Missão Luterana) teve início o processo aligeirado de transformação da paisagem da região, em função das perdas populacionais, o que levou ao confinamento do povo Rikbaktsa em diminutos espaços do território antes ocupado. No tempo atual, a população Rikbaktsa soma aproximadamente 1.300 pessoas. Pacini (1999), menciona que a recuperação

demográfica do povo Rikbaktsa se fortaleceu depois da demarcação da Terra Indígena Japuira.

Até o ano de 1950, os Rikbaktsa se faziam presentes no médio e baixo curso do Rio Juruena, com um território que perpassava desde a barra do Rio Papagaio até imediações do Salto Augusto. A área que hoje faz parte do município de Cotriguaçu e seu entorno foram, no passado, ocupadas e/ou manejadas tanto por grupos Rikbaktsa quanto por grupos Apiaká e Cinta-Larga (ARRUDA, 1992).

Tendo em vista o denominado deslocamento compulsório, os Rikbaktsa prepararam um movimento em prol da preservação do seu território, procedimento que culminou na delimitação de três terras indígenas, nas quais residem na atualidade: Terra Indígena Rikbaktsa (79.935 ha); Terra Indígena Japuira (152.509 ha) e Terra Indígena Escondido (168.938 ha). Reunidas, essas áreas abarcam aproximadamente 10% do território imemorial (ARRUDA, 1992), constatação que pode ser observada no mapa organizado pela equipe da Missão Anchieta (Figura 1).

Figura 1 – Mapa histórico da ocupação Rikbaktsa no Vale do Rio Juruena, noroeste do Estado de Mato Grosso.



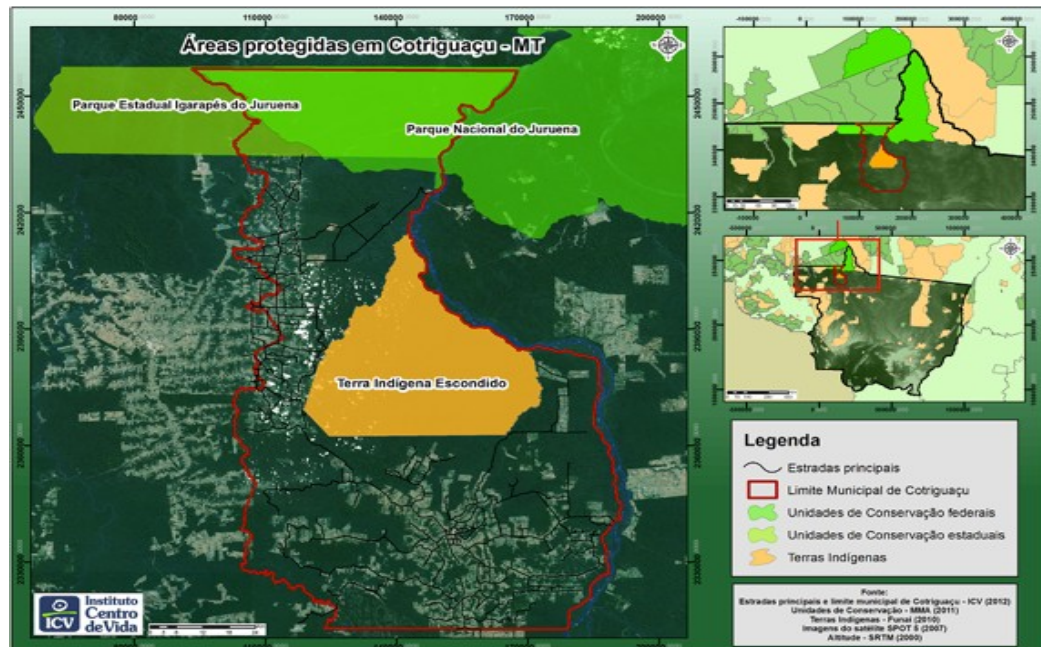
Fonte: Missão Anchieta (1962).

Almeida *et al* (2016), destaca que:

A Terra Indígena (TI) Escondido foi homologada em 1998 e constitui a única terra indígena do município de Cotriguaçu. Atualmente existe uma aldeia nessa área, denominada Babaçuza. Outros dois núcleos habitacionais encontram-se em processo de abertura e organização. Grupos Rikbaktsa residentes nas demais terras indígenas ocupam sazonalmente a TI Escondido, onde realizam a coleta de castanha-do-brasil (*Bertholletia excelsa*), de plantas medicinais, de palha de babaçu (*Attalea speciosa*) para cobertura de casas tradicionais, e taquaras utilizadas para a confecção de pontas de flecha (*Guadua spp*), (2016, p. 76).

Ainda conforme os autores, é possível visualizar tal espaço no mapa a seguir (figura 2):

Figura 2 – Mapa das áreas protegidas do município de Cotriguaçu-MT, com destaque para a Terra Indígena Escondido.



Fonte: Instituto Centro de Vida (2012).

Os povos Rikbaktsa fazem parte da ascendência linguística MacroJê que compreendem doze famílias e possui uma característica improvável, tendo em vista sua descoberta recente e escassas pesquisas relativas a eles.

Pires (2009), destaca que os ameríndios Rikbaktsa, se apresentam como:

[...] habitantes das reservas indígenas dos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, estão situados no noroeste do Mato Grosso, com cerca de 1.800 pessoas distribuídas em 34 aldeias. Vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Erikpaktsa, a T. I. Escondido e a T. I. Japuira, num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica (2009, p.4751).

O Atlas da UNESCO (2010) afirma que a língua dos Rikbaktsa, assim como outras línguas indígenas encontra-se em extinção e, como consequência de tal processo, as novas gerações apesar de compreender a língua nativa, não falando entre si, ocasionam prejuízos para a identidade Rikbaktsa e sua cultura.

Os segundos, denominados de Cinta larga ou cinturão largo, encontram-se localizados no sudoeste da Amazônia Brasileira, uma região próxima à fronteira entre Rondônia e Mato Grosso, entre os dois estados. Eles faziam uso de algum tipo de cinto (uma larga cinta de entrecasca de árvore em volta da cintura). Essa comunidade habita quatro terras indígenas contíguas, a saber: Parque Aripuanã, área Roosevelt, área Serra Morena e área Aripuanã (CHAPELE, 1982), NETO (1991) e CANEZIN (2015).

De acordo com Canezin (2015), os primeiros contatos com os Cinta Larga foram iniciados a partir de 1960. Ainda o pesquisador informa que existem relatos de uma nação de aproximadamente cinco mil indígenas desconhecidos. As atividades econômicas desenvolvidas pelos Cinta Largas consistem na pesca, caça, agricultura, coleta e o artesanato (ARRUDA (1987), MIRANDA (2014), CHAPELE(1982) Neto (1991) e CANEZIN (2015)). Na atualidade a atividade econômica mais comum para as duas etnias consiste na coleta de castanha do Brasil.

Não obstante a maior parte do território do Município já pertencer as reservas indígenas, ainda existe disputa em áreas que se localizam próximas à região conhecida como Glebas Rio Preto e São Leopoldo, situados ao sul do município, constituindo uma área perpendicular à rodovia federal MT 319, que liga o município de Juína/MT à Vilhena/RO e envolve importantes afluentes, os quais, Rio Preto, Juína Mirim e Juruena.

As comunidades indígenas Enewenê Nawê habitam as proximidades da região, e reclamam uma porção das terras que não participaram da homologação oficial em outubro de 1996, que cedeu à comunidade 742.088ha. (setecentos e

quarenta e dois mil e oitenta e oito hectares). Tais comunidades indígenas requerem a integração de 240.000 ha. (Duzentos e quarenta mil hectares), que ficaram de fora da demarcação, e segundo eles, são vitais para sua sobrevivência, tendo em vista que a área em questão se localiza às margens do Rio Preto, um importante afluente que fornece alimentação (peixes e água) para a comunidade.

2 CIDADANIA E COMUNIDADES INDIGENAS NO MUNICIPIO DE JUÍNA

Para compreender o fenômeno relativo à cidadania, recorreremos à Hannah Arendt (1981), que compreende que a garantia da liberdade tem a ver com a interação dos homens no espaço público, sendo que tal perspectiva ocorre mediante o exercício de um direito mínimo, que consiste na Cidadania, cuja percepção da autora visualiza como o primeiro direito do homem: o direito a ter direitos.

Este estudo parte do imperativo da cidadania na perspectiva de um direito. Desta forma, em conformidade com o pensamento de Chauí (2021), tal direito se configura em uma política de Cidadania Cultural, que consiste no exercício da cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação.

Contudo, discutir cidadania não se trata de uma tarefa simples ou fácil, tendo em vista que:

Compreender o Princípio da Cidadania exige a habilidade de se relacionarem vários conceitos que se complementam, a saber: liberdade; igualdade; solidariedade; política; direitos civis, sociais e políticos; Estado liberal, social, democrático, de direito; Constituição; neoconstitucionalismo; normas; princípios; regras; valores; espaço público e privado; ação; labor; trabalho; presença; ativação; participação; mandonismo; coronelismo; clientelismo; captura do Estado; corrupção; desigualdade social; direitos mínimos; miséria; pobreza; guerra; sujeitos de direito; indivisibilidade e universalidade dos Direitos Humanos; Diamante Ético; teorias; posição; espaços; narrações; valores; instituições; forças produtivas; disposição; desenvolvimento; práticas sociais; historicidade e relações sociais de produção; totalitarismo; holocausto; Dignidade Humana. (QUEIROZ, 2010, p. 102).

Para Marshall (1967), cidadania engloba em três elementos, a saber: os direitos civis, compostos dos direitos imprescindíveis à liberdade individual; os direitos políticos, que permite a participação no exercício do poder político; e os direitos sociais, ou seja, o direito a uma vida digna de acordo com o padrão societário.

Thomas Marshall (1967) ao se debruçar sobre a experiência da Inglaterra diferencia os direitos e os classifica por períodos. Dessa forma, destaca o autor que os direitos civis foram estabelecidos no século XVIII, os políticos, no século XIX, e os

sociais, no século XX. Nesse percurso o autor faz referências à educação e à instrução escolar. A percepção dele é a de que a história do direito à educação escolar se assemelha à luta por uma legislação protetora dos trabalhadores da indústria nascente, uma vez que, nos dois casos, foi no século XIX que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania.

Marshall (1967) assevera que “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos. O Estado, neste caso, ao interferir no contrato social, não estava conflitando com os direitos civis. Afinal, esses devem ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso e, para tanto, segundo o autor, o ler e o escrever são indispensáveis.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (p. 73)

Em outro ponto de sua análise, o autor avigora a tese iluminista que a instrução carece de ser objeto da coerção estatal, considerando que o ignorante perde as condições reais de apreciar e escolher livremente as coisas, uma vez que, o indicador do homem burguês consiste na autonomia com relação a poderes estranhos, e cuja concepção teórica básica se evidencia mediante normas legais, que instituem a igualdade entre as pessoas e nas suas relações com as coisas.

O final do século XIX mostra que, na experiência europeia, a educação primária era gratuita e obrigatória. A obrigatoriedade não só não era uma exceção ao *laissez-faire*, como era justificada no sentido de a sociedade produzir pessoas com mentes maduras, minimamente “iluminadas”, com capacidade para compor o eleitorado esclarecido e trabalhadores qualificados.

Thomas Marshall (1967), ao comentar e citar o pensamento do economista liberal neoclássico Alfred Marshall, menciona que:

[...] o Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a freqüentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias. [...] Ele reconheceu somente um direito

incontestável, o direito de as crianças serem educadas, e neste único caso ele aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado. (p. 60, 63).

A percepção é a de que o acionamento da “luz” que cada um traz consigo e que alarga a capacidade de escolha não poderia ser nem objeto de uma ação assistemática e nem produto de um acaso bem-sucedido.

O historiador José Murilo de Carvalho (2009), na obra *Cidadania: o longo caminho*, afirma que cidadania diz respeito ao integral exercício dos direitos: Direito Político, Direito Civil e Direito Social. Menciona o autor que tais direitos, foram conquistados inicialmente na Inglaterra, os mesmos, nessa mesma ordem fazem parte da idiossincrasia de cada nação.

Magalhães chama a atenção para o fato de que:

Ao fazermos referência à democracia participativa, ou seja, ao exercício diário da cidadania, enquanto idéia de participação dos indivíduos na construção do seu futuro, esta democracia não se resume em um conceito liberal do direito de voto. Parte da indivisibilidade dos Direitos Humanos para afirmar que a democracia política pressupõe na prática, de uma democracia social, sendo que no Estado Democrático deixamos para os cidadãos construir o seu próprio modelo de democracia social e econômica, não oferecendo a Constituição nenhum modelo pronto, econômico e social, como todas as Constituições modernas contém (1999,p155).

É possível inferir que na prática cada país tem como finalidade a formação de um cidadão coerente com os intentos relativos à realidade específica de cada país, exatamente em função do fato de cada nação conceber de maneira diferenciada a questão relativa à conquista de seus direitos. Nesta direção, o cidadão seria a pessoa com capacidade para exercitar os três direitos.

Compreendida como uma condição de pertencimento, a cidadania articula-se aos direitos civis, políticos e sociais, que no Brasil é assegurado pela Carta Magna, que no seu primeiro artigo destaca:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - A soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019)

V - o pluralismo político.

Em conformidade com o inciso LXXVII do artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, os atos necessários ao exercício pleno da cidadania devem ser gratuitos, portanto, acessíveis a todos os brasileiros. Benevides, na obra denominada “A cidadania Ativa”, menciona que o cidadão, além de desempenhar direitos, também cumpre deveres ou goza de liberdades em relação ao Estado, e é também titular de uma função ou poder público, ainda que parcialmente (1991).

Em continuidade ao processo reflexivo, a autora, na obra intitulada “Cidadania e democracia” (1994), aponta que a cidadania demanda o envolvimento e participação de instituições, canais e mediações, comportamentos próprios, constituindo-se na formação de espaços sociais de luta, tais como, movimentos sociais, sindicatos, bem como na definição de instituições permanentes que sirvam para expressão política, como os partidos associados à legislação e órgãos de poder público.

A autora afirma, também, que “[...] a cidadania ativa é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas, essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994: 9).

Em conformidade com o pensamento de Smanio:

A cidadania é um princípio fundamental da nossa República e deve, portanto, ser reconhecida a sua importância e conceituação para que consigamos atingir os fins do Estado brasileiro de construção de uma sociedade livre, justa e solidária. As políticas públicas a serem desenvolvidas em nosso país devem ter o norte da cidadania em todas as suas dimensões, integrando os diversos aspectos sociais, políticos e econômicos, bem como atendendo às necessidades de inclusão social, pois esta é a determinação constitucional de 1988. Os valores fundamentais adotados pela Constituição Federal transformaram-se em princípios gerais de direito e passam a ser a base racional-filosófica para qualquer exercício dos poderes constituídos do Estado. A cidadania, considerada em todas as suas dimensões, é um desses valores, refletida em princípio geral de direito para a atuação do Estado de Direito brasileiro (SMANIO *In* MORAES, 2009, p.343).

Tendo como ponto de partida a ideia de que a Cidadania se configura como a eficaz utilização dos direitos políticos, civis e sociais, a população carece de ser instruída e educada para tal perspectiva. Considerando que estamos no século XXI, importante se faz indagar: Qual é o cenário em relação ao usufruto dos direitos, após mais de 30 anos de promulgação da “Constituição Cidadã, no ano de 1988”?

Dados do relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação - FAO-ONU (2018), apontam que no Brasil existem mais de 5 milhões de pessoas em estado de desnutrição, o que no ano de 2017 ocasionou em média a morte de 15 pessoas por dia em nosso país, sendo que o percentual de mulheres em idade reprodutiva com anemia foi de 27,2%.

No que se refere ao analfabetismo, o Brasil, na atualidade, possui mais de 13 milhões de pessoas em situação de analfabetismo. A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, apontam que 12,63 milhões de brasileiros com pelo menos 25 anos não sabem ler e escrever, sendo que aproximadamente 50% dos brasileiros são analfabetos funcionais.

O Brasil é a 21ª economia do mundo em Produto Interno Bruto - PIB e a 84ª nação no Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, de acordo com a Revista Isto é Dinheiro (2021). Pode-se perceber que a realidade brasileira expressa números significativos no âmbito das desigualdades econômicas, sociais, ambientais, políticas e culturais.

Em se tratando da realidade brasileira, o desejável seria que a democracia se traduzisse na base do desenvolvimento do país, de forma que ao longo do tempo fosse construída como possibilidade para criar a igualdade política, para além da retórica, como forma de diminuir as diferenças entre ricos e pobres.

Nos Estados Unidos, no ano de 1776, na perspectiva de uma revolução social, desenvolvia-se a Revolução Democrática, que vinha sendo idealizada desde que os americanos proclamaram sua independência. Tocqueville, no que tange a conjuntura política que perpassava tal realidade, mencionava que:

Em toda a parte viram-se vários acontecimentos da vida dos povos revelarem-se em proveito da democracia: todos os homens a têm ajudado com seus esforços [...]. Por isso mesmo, o gradual desenvolvimento da igualdade é uma realidade providencial. Dessa realidade, tem como a principal característica ser universal [...] todos os acontecimentos assim como todos os homens servem ao seu desenvolvimento (1987, p. 190).

Ao analisarmos a afirmação de Tocqueville (1987) na perspectiva contextual em que foi evidenciada é possível observar a importância à busca da igualdade e da democracia como um princípio para alcançar a cidadania plena.

A percepção de Tocqueville (1987) vem ao encontro do pensamento de Flávia Piovesan:

A implementação do direito à igualdade é tarefa essencial a qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa igualdade ± a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares. Se a democracia se confunde com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação como o desafio de promover a igualdade (2009, p.192).

É diante da concepção de que a igualdade e a democracia possibilitam o exercício da cidadania que nos colocamos a refletir quanto à realidade brasileira, como forma de identificar se a cidadania no Brasil se refere a um fato ou ainda a uma possibilidade, ou seja, a um vir a ser, cumprindo apenas com a prerrogativa legal evidenciada pela Constituição federal, no sentido de existir somente na letra da lei.

Ao tratarmos da questão relativa à cidadania se faz importante admitir que esta jamais será traduzida em realidade se as pessoas não forem educadas para compreendê-la como algo de fundamental importância para a vida em sociedade. Nesta direção, a educação se apresenta como essencial para o desenvolvimento da cidadania.

Legalmente, a Constituição Brasileira proclamada em 1988, denominada de Cidadã, pelo seu caráter participativo em função do fato de que a sociedade brasileira teve vez e voz no seu processo de elaboração, em seu artigo 205 determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. CONSTITUIÇÃO..., 1988).

Todo o processo relativo à redemocratização do país permitiu que a educação em direitos humanos e cidadania fossem formadas por temas de significativa importância no cenário brasileiro e na América Latina, em especial nas décadas de 80 e 90, mediante experiências desenvolvidas no campo da educação formal e informal.

De modo particular no Brasil, além de abrangerem temáticas importantes para as reflexões na academia, a educação e a cidadania integraram slogan de campanhas políticas, bem como de programas de governos, de ONGs e partidos políticos de diferentes tendências.

Stering destaca que:

É na esteira desse movimento de ressignificação das relações sociais e políticas, que a educação, no contexto de formação da cidadania, tem se organizado enquanto diretriz das bases documentais legais e guias das políticas públicas no Brasil, como é o caso da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases - LDB-1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-1990, dos Programas Estaduais e do Programa Nacional de Direitos Humanos-1996, adicionados das Propostas de Políticas Educacionais (2015, p.51).

Candau (1995) expõe que as experiências desenvolvidas no Brasil com foco na temática que abarca a educação, direitos humanos e cidadania, praticadas nos últimos trinta anos, se caracterizam pelo local de oferta que podem ser: as Instituições Governamentais, mediante políticas educacionais; no contexto das Organizações Não Governamentais, mediatizadas por projetos localizados e direcionados, em especial no que se refere à educação informal; e nas instituições de ensino particulares, por meio de experiências pontuais.

Ainda Candau *et al*, chama a atenção para o fato de que em nosso país as propostas de educação em direitos humanos e cidadania iniciaram mediante ações educativas de cunho eminentemente progressista, desenvolvidas por Paulo Freire, em articulação com os movimentos da igreja católica, mediante Comissões de

Justiça e Paz. Em contrapartida, as propostas de políticas educacionais surgem com os governos, por meio da prática de administração democrática (1995).

Importante se faz destacar que na atualidade, tendo em vista o exercício da política neoliberal em pleno processo de desenvolvimento em nossa sociedade, Paulo Freire, mesmo não existindo fisicamente, tem sido duramente atacado em função do seu pensamento progressista enraizado na vida de homens e mulheres cujas vidas são perpassadas por inúmeras adversidades, mais igualmente perpassadas pela utopia da transformação, uma vez que “É o desejo que impulsiona o fazer humano na busca pela concretização de seu projeto de vida” [...] (STERING, 2008).

Quaresma (2006) chama a atenção para o fato de que:

- 1) A Cidadania depende da ética. Sem este valor principiológico, sem esta base, nada se sustenta. Sem compromisso e responsabilidade não alcançamos nosso objetivo.
- 2) É fundamental também o conhecimento e respeito às Leis e ao outro, eis a gramática da inclusão.
- 3) É necessário desejar superar a evolução histórica excludente e buscar a visão inclusiva que permita a participação popular. Temos aqui necessidade de emancipação real e contemporânea.
- 4) O conceito de Cidadania não pode se resumir à capacidade eletiva, pois a separação entre o político e o social é apenas ilusão, invenção, criada para filtrar o Poder constitutivo do Homem, impedindo-o de adentrar o cenário político de forma plena e eficaz, interagindo e participando de fato! (2006, p.131).

Instituições se materializam mediante normas, regras e procedimentos que articulam, de maneira hierárquica e burocrática, a fim de viabilizar a resolução de um conflito ou a satisfação de uma perspectiva. Flávia Piovesan, ao tratar da responsabilidade do Estado no processo de consolidação da Cidadania, declara:

Cabe aos Poderes Públicos conferir eficácia máxima e imediata a todo e qualquer preceito constitucional definidor de direito e garantia fundamental. Impõe-se, assim, aos poderes constituídos, em seu âmbito próprio de competência, a tarefa de realizar a função prospectiva, dinamizadora e transformadora desse princípio. [...] O sucesso da atuação do Estado e de suas instituições, no que tange à consolidação da Cidadania, está absolutamente condicionado à tarefa de repensar e reimaginar a atuação estatal, sob uma nova lógica e referência. Essa referência é a concepção inovadora de Cidadania (2009, p.331-338).

Fica evidente a imprescindibilidade do cumprimento do Estado no seu papel em relação ao desenvolvimento dos mecanismos geradores e garantidores de Cidadania no Brasil a partir do ano de 1988.

2.1 A CIDADANIA COMO ELO NECESSÁRIO PARA UMA RELAÇÃO HUMANA DE BASE ALTERITÁRIA JUNTO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS

A década de 90 se apresentou como fértil para o crescimento das propostas de políticas públicas para a educação e de projetos em entidades não governamentais, contudo, a finalidade dessas ações, cujo início foi à década de 80, consistia em colaborar para o restabelecimento do regime democrático e também dos direitos civis e políticos, tendo em vista o extenso período de ditadura militar estabelecida no Brasil.

Na ocasião, houve um empenho na valorização da educação, mediante o desenvolvimento da cidadania cuja finalidade centrava-se na universalização da educação fundamental, bem como no melhoramento da qualidade da escola pública na perspectiva de um espaço privilegiado de construção do conhecimento, a fim de permitir a inserção das pessoas na sociedade, do mesmo modo, a valorização do educador, por sua contribuição como ator educacional visando o fortalecimento da democracia mediante prática da gestão democrática, e da transparência do bem público, articulado ao respeito à diversidade cultural e às pessoas enquanto sujeito de direitos (CANDAUI, 1995).

Fica evidente que a escola, indiferente de seu nível e modalidade, passa a assumir uma função imprescindível no desenvolvimento da cidadania por meio dos atores sociais que integram seu universo, tendo em vista que, conforme Candau, “[...] formar para cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola, e essa preocupação passa necessariamente pela afirmação teoria-prática dos direitos humanos” (1995, p. 13).

Nossa percepção é a de que a reflexão relativa aos fundamentos da educação para a cidadania se dá, necessariamente, mediante o princípio de que a educação é essencial para a formação da cidadania democrática, visualizada como

a materialização dos direitos políticos, civis e sociais que possibilitam ao sujeito sua inserção e participação efetiva na sociedade. Significa afirmar que é função da educação desenvolver a transformação da condição de marginalidade para a materialidade da cidadania, uma vez que consiste em um dos seus atributos, é parte da sua essência. Ainda que com nitidez quanto à existência de limites, não é possível intentar a conquista da cidadania sem o auxílio da educação.

Norberto Bobbio (1986), chama a atenção para o fato de que a educação para a cidadania se apresenta ainda como uma promessa não cumprida. O autor destaca que, mesmo diante da existência de um forte discurso sobre democracia, em especial nos últimos séculos, perpassado pela ideia de que a única forma do sujeito se transformar em cidadão é assegurando seu direito à cidadania ativa, oportunidade em que a educação para a democracia acontece mediante exercício da prática democrática.

Diante do exposto, se faz necessário indagar: assegurar o acesso e permanência da pessoa na escola é suficiente para a conquista da cidadania? Importante se faz ter clareza quanto à finalidade da educação, assim como de seus objetivos e o papel social da escola, de maneira a poder atender às novas demandas que surgem na vida em sociedade; no entanto, é imperativo que o homem não seja transformado em massa de manobra, todavia viabilizando as condições para o desenvolvimento da consciência, necessária para a aquisição das condições inerentes à obtenção dos direitos humanos e da cidadania.

Tárrega assevera que em se tratando dos povos tradicionais, a cidadania carece de ser cultural, partindo da ideia de que:

O etnodesenvolvimento tem por pressuposto fundamental garantir os direitos de cidadania aos povos e comunidades tradicionais, noção construída a partir do respeito aos seus direitos culturais. Cidadania que pressupõe a autodeterminação de viver da maneira eleita em razão da cultura própria e apropriada, em função do controle social que faz. Cidadania de que se depreende o seu direito à livre determinação de desenvolvimento e conseqüentemente a obrigação do estado de viabilizá-lo por meio das consultas prévias, da participação nas decisões políticas e do consentimento livre e esclarecido (2017, p.26).

Fica evidente a importância de educar no sentido de considerar que os direitos humanos e a cidadania são valores inerentes à vida e carecem se fazer

presente em todas as instâncias de convívio social das pessoas, seja na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. Cabe desenvolver uma educação que permita a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades perpassadas por valores de solidariedade, justiça e alteridade, em toda e qualquer circunstância educativa, no contexto intra ou extraescolar.

Maria Victoria Benevides (1994, p. 8) desta que:

1 - a educação para a participação da vida pública, o que implica na tomada de consciência dos direitos e deveres do cidadão;

2 - a educação para a ética na política, que consiste na formação através de virtudes democráticas". [E ainda], que a educação para a cidadania, assim como sua extensão para os direitos humanos, uma vez que decorre de uma da valorização e do desenvolvimento das virtudes republicanas e da opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal - e "neo-liberal" reformada - sobre educação e cidadania.

Ou seja, educar para a cidadania consiste em tomar por base dois tipos de valores, os republicanos e democráticos desenvolvidos mediante conteúdos e práticas no sentido de que:

[...] quanto aos valores republicanos, entende-se como o respeito às leis legitimadas e aprovadas pelo povo; respeito ao bem público, ao bem coletivo acima dos interesses privados; a responsabilidade no exercício do poder nas diferentes instâncias de atuação do indivíduo. [...] quanto aos valores democráticos, compreende-se o respeito à igualdade e o repúdio aos privilégios; a aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, com total respeito às minorias e aos direitos humanos (JORNAL..., 1998).

Os aspectos orientadores de um projeto de educação cidadã podem ser desenvolvidos em duas possibilidades: por meio de um sistema educacional, viabilizado pela vontade política dos agentes definidores e formuladores das políticas educacionais no país, e mediante a adesão dos executores dessas políticas às diferentes instâncias do sistema.

Seja na escola ou nos espaços educativos informais é imprescindível a união dos atores sociais e adesão ao projeto pedagógico, via coletividade, o que exigirá, necessariamente, a participação de todos os sujeitos envolvidos com o trabalho, nas diferentes etapas de planejamento: elaboração, execução e avaliação.

Na busca pela prática de uma educação para formação da cidadania democrática, se faz importante ter clareza do papel da escola enquanto espaço possível para a realização da tarefa de educar nessa perspectiva. Esta percepção é avigorada por Silva, que analisa o espaço escolar como o lugar privilegiado para a educação em direitos humanos, “porque é onde se dá a transmissão cultural e a formação para a convivência social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos” (1995,p. 25).

Alain Touraine (1998) qualifica de democratizante a escola cujo compromisso incide em capacitar as pessoas para serem sujeitos, instruindo o homem no sentido de respeitar a liberdade do outro, assim como os direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e os valores culturais. A escola democratizante agrega a ideia de escola do diálogo, capaz de priorizar, na formação do estudante, a habilidade de expressão e de compreensão, de maneira a potencializar o uso, pelos discentes, da língua enquanto instrumento de emancipação e autonomia.

Faz-se imprescindível, que a escola trabalhe, também, o respeito à cultura do outro, às diferenças, em termos de necessidades, opções e características dos sujeitos. As particularidades da escola democratizante são ressaltadas por Brayner, ao mencionar a necessidade de o discente adquirir competências em diferentes campos:

No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros. (1995, p. 141-142).

Para que as pessoas possam contrair tais competências é imperativo, como assegura Candau e outros estudiosos do assunto, que “a escola seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade na qual vivem e exercem sua cidadania”. (p.13). Destacam ainda para a necessidade de que a proposta educativa adote como eixo central a vida cotidiana, de forma a experienciar:

[...] uma pedagogia da indignação e não da resignação. Não queremos formar seres insensíveis e sim seres capazes de se indignar, de se escandalizar diante de toda forma de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser espaço onde expressamos e partilhamos esta indignação através de sentimentos de rebeldia pelo que está acontecendo. (1995, p. 110).

Esta percepção avigora não só a necessidade, como também a importância de a escola ter como compromisso o desenvolvimento de uma educação com capacidade para contribuir na aquisição dos conhecimentos relativos aos direitos, as formas de reivindicá-los e também de ampliá-los. Podemos afirmar que o papel da escola e dos educadores de forma geral é essencial, uma vez que eles se apresentam como agentes mediadores entre o conhecimento sistematizado historicamente e o discente, enquanto produtor do saber escolar.

Vanilda Paiva, ao reconhecer a importância da escola enquanto locus de transformação humana afirma que a formação da cidadania no interior da instituição escolar abrange, necessariamente, um contexto capaz de possibilitar não só o projeto de escola, mais também o modelo de sociedade que se quer construir, ou seja:

[...] assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar foi dessacralizado, tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública como instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade. (1997, p. 5).

O pensamento de Paiva (1997) demonstra que a instituição escolar deve ser vista na perspectiva de uma instância pertencente à engrenagem da sociedade, tendo em vista que ela pode colaborar no desenvolvimento da educação em direitos humanos e cidadania, mas também por conviver com os limites e determinações da própria sociedade. Podemos inferir que, é na contradição das sociedades capitalistas que ao mesmo tempo limita os direitos e os assegura legalmente, que se irão construir as possibilidades de continuar no fortalecimento da cidadania democrática.

Coutinho (1994) explica que se fazem necessário determinadas condições para a concretização de uma proposta educacional democrática. O autor menciona que a educação é um direito universal. Ou seja, todas as pessoas no Brasil possuem o direito de se apropriar da cultura e do conhecimento produzidos pela sociedade, ou seja, a escola consiste no principal lócus para a apropriação desse conhecimento.

Ainda Coutinho (1994) destaca que outra questão essencial no processo de materialização de uma proposta educativa democrática consiste em garantir o exercício do pluralismo de pensamento e de ideias por todos, no sentido de possibilitar a liberdade de expressão e o respeito à diversidade. Nesta direção, garantir a gestão democrática dos serviços educacionais em todos os níveis e instâncias de ensino exigirá da escola um constante diálogo com a sociedade civil.

Podemos inferir que, para que a escola possa de fato consolidar uma proposta pedagógica nessa perspectiva, ela carece fundamentalmente de democratizar não só as relações, as estruturas, mas também os materiais, de forma a transformar-se em uma “escola democratizante”, em conformidade com a denominação de Touraine (1996).

Candau entende que uma escola que tenha como preocupação o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania, necessita levar em conta alguns aspectos importantes, a saber:

1. A vida cotidiana como referência da ação educativa.
2. A escola enquanto local de exercício permanente da cidadania ativa.
3. A prática educativa como dialógica, que busca a superação das práticas autoritárias como condição para a existência da escola democrática.
4. O compromisso com uma sociedade que tenha como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Esse compromisso requer a afirmação de valores como a solidariedade, a justiça e a ética. (1995, p. 111).

É perceptível que, quando se almeja o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, a base da educação deve ser a realidade da vida diária, pois se trata de uma referência da ação educativa, desígnio que se configura como ponto de partida no sentido de possibilitar ao discente diferentes práticas de aprendizagem que abrange o conhecer e compreender a realidade social, expondo propostas, com a finalidade de conseguir ressignificá-la e transformá-la, uma vez que é na tessitura

diária das relações, emoções, perguntas, conflitos, socialização e produção do conhecimento que nossa existência passa a ser criada e recriada de forma contínua.

Os acontecimentos do cotidiano, as propostas e políticas governamentais se distinguem como conteúdos que devem fazer parte do currículo escolar, portanto, se faz importante que o discente perceba as tramas e complexidades em que são produzidas as políticas públicas e suas determinações.

Candau (1995) também assevera que a escola deva ser visualizada como um local de exercício permanente da cidadania ativa, ou seja, os atores sociais, sujeitos do trabalho escolar devem ser visualizados como os autores e atores do projeto pedagógico em todas as suas etapas, envolvendo a ação de planejar, elaborar, executar e avaliar.

No sentido apresentado por Candau (1995), a prática educativa consiste, necessariamente, em exercício dialógico, capaz de superar as práticas autoritárias, na perspectiva de condição para a existência da escola democrática. Na mesma direção, almeja-se que a escola tenha o compromisso com uma sociedade que busque ter como base a afirmação da dignidade da pessoa humana. Tal compromisso exige a afirmação de valores, como solidariedade, justiça e ética.

Fica evidente que a escola, ao propor trabalhar nessa direção, precisa abrir as portas para o contato com a comunidade, no sentido de compreender o contexto local, condição inicial para entender as relações e determinações mais gerais do conjunto da sociedade. Seu papel é o de trabalhar as competências básicas, já mencionadas pelos diversos autores, cumprindo, assim, sua função social, que vai da garantia da socialização dos conhecimentos básicos à formação do cidadão.

Tendo em vista que a realidade é dinâmica e que a cada governante propõe intenções em relação ao tipo de homem e de sociedade que se deseja formar, podemos afirmar que a educação se apresenta como um direito social ou uma política pública de cunho social que se realiza em um campo de tensão.

Diante do exposto, cabe questionar: Diante do cenário atual que perpassa a sociedade brasileira é possível identificar alguma possibilidade de garantia do exercício da cidadania por meio de um processo educativo pleno, na perspectiva de uma educação humana, crítica e participativa? Caso tais possibilidades existam,

quais são seus limites, uma vez que a lógica do sistema capitalista é constituída pela exploração de uma classe sobre a outra?

José Murilo de Carvalho aponta duas práticas sociais que auxiliam na colaboração entre sociedade e Estado como forma de fortalecimento da Cidadania:

A primeira tem origem na sociedade. Trata-se do surgimento das organizações não governamentais que, sem serem parte do governo, desenvolvem atividades de interesse público. Essas organizações se multiplicaram a partir dos anos finais da ditadura, substituindo aos poucos movimentos sociais urbanos. [...] Da colaboração entre elas e os governos municipais, estaduais e federal, têm resultado experiências inovadoras no encaminhamento e na solução de problemas sociais, sobretudo nas áreas da educação e dos direitos civis. Essa aproximação não contém o vício da “estadania” e as limitações porque democratiza o Estado. A outra mudança tem origem do lado do governo, sobretudo dos executivos municipais dirigidos pelo Partido dos Trabalhadores. Muitas prefeituras experimentam formas alternativas de envolvimento da população na formulação e execução de políticas públicas, sobretudo no que tange ao orçamento e obras públicas. A parceria aqui se dá com associações de moradores e com organizações não-governamentais. Essa aproximação não tem os vícios do paternalismo e do clientelismo porque mobiliza o cidadão. (2002, p.277).

Por considerar que historicidade se refere às causas históricas e os grupos sociais de onde procederam ao processo social, bem como também os efeitos e a atual situação que perpassa esse processo social no momento da análise, Lea Guimarães Souki esclarece a questão ao afirmar que:

A Cidadania é fundamentalmente um método de inclusão. Historicamente ela representou o surgimento e a celebração do indivíduo enquanto unidade política desvinculada das instituições gremiais e corporativas, cujo início deu no contexto das revoluções inglesas do século XVII, da Revolução Francesa e no Bill of Rights, alguns anos antes. A inspiração comum a todas estas tradições está nos direitos naturais que, enquanto naturais, eram anteriores à instituição do poder civil, e por isso, deveriam ser reconhecidos e protegidos por este poder. (2006, p.41).

No que se refere à origem do Princípio da Cidadania registrado na Constituição Federal de 1988, Cristiano Paixão e Leonardo Augusto de Andrade Barbosa descrevem que sucedeu uma abertura na elaboração do texto constitucional mediante tarefa eminentemente técnica, uma vez que a Carta Magna teve significativa interferência da opinião pública e da participação popular.

Em outras palavras, as forças políticas envolvidas no processo constituinte jogaram-se nele sem nenhuma certeza de como “aquilo” iria acabar. O poder constituinte tornara-se órfão dos objetivos nacionais. Não havia um projeto a ser traduzido pela Constituição, mas diversos projetos políticos e ideológicos fragmentários a articular, mediados por uma forte exigência de Cidadania, entendida principalmente como direito à participação ativa na vida política do país. Esta é a nota de ineditismo e ruptura que atribui à Constituição de 1988 um caráter verdadeiramente inovador. É também, por isso mesmo, o principal alvo de críticas. (PAIXÃO; BARBOSA *apud* PEREIRA; DIAS, 2008, p. 130).

Quanto às relações sociais de produção, como formas de se relacionar por parte daqueles que intervêm na produção de bens e serviços, tanto entre eles mesmos quanto com a natureza, assim como todos os aspectos que determinam o modo pelo qual se tem acesso a esses bens, são tratadas por Nilda Teves Ferreira, que analisa as relações de dominação que se processaram no Brasil e que funcionam como freios ao nosso processo emancipatório, posicionando-se assim:

A organização da nossa sociedade e seu processo de modernização contaram com determinantes internos e externos. É quase consenso dizer-se que internamente contamos com uma fraca cultura política, por causa da forma como se desenvolveu a nossa colonização, a formação de nossas elites, a instituição de nosso sistema político. É vasta a literatura, sob vários enfoques, que analisa a formação sóciopolítico-cultural do Brasil. Nela destacam-se as interpretações do jurista Raymundo Faoro (1958), que em seu clássico *os donos do poder* mostram o peso da burocracia portuguesa na vida brasileira, cuja principal consequência cultural foram as relações patrimonialistas do poder que aqui se estabeleceram. Abriu-se assim o caminho para uma aprendizagem perversa do nosso povo, acostumado à imagem do governo-pai segundo Locke, tudo que o governo não poderia ser. [...] A versão patrimonialista que revestiu nossa cultura acabou frustrando, em suas origens, idéias de autonomia, liberdade e Cidadania. As instituições políticas desenvolveram formas de relacionamento com o povo que em nada se assemelham a práticas democráticas; ao contrário, o estilo burocrático-patrimonialista do Estado favoreceu a centralização político-administrativa da Colônia. [...] A concepção dominante é de que o Estado é o doador, o fazedor da ordem, da justiça, do direito e do favor. A figura do “salvador da Pátria” que até hoje, aparece nos resultados das nossas eleições - tem raízes aí. O povo ainda espera pelo messias e identifica sua presença pela entonação de voz, o andar, a gestualidade, os traços corporais. [...] O nosso herói não aparece na figura do indivíduo comum, o cidadão, aquele que é portador de ideais e projetos capazes de favorecer a coletividade. Aparece - tanto nas classes populares como nas classes dominantes - naquele que mostra ter as condições necessárias para resolver nossos problemas, nossas necessidades, nos dar proteção. (1993, p. 200).

Diante da reflexão relativa aos elementos éticos que perpassam o conceito e prática da cidadania, Flores espera “que a Cidadania forme uma imagem múltipla

que permita visualizar a pluralidade de suas causas, seus processos e seus resultados” (2009, p.123).

2.2 POSSIBILIDADES DE AÇÕES EDUCATIVAS PROMOTORAS DE RESPEITO À CULTURA INDÍGENA

Conforme já mencionado anteriormente, a Constituição Federal de 1988, denominada também de Constituição cidadã, se apresenta como um marco de fundamental importância para os povos indígenas do/no Brasil, tendo em vista que a legislação em tela apresentou um ganho ao romper com uma tradicional posição da legislação brasileira, que diz respeito ao caráter integracionista previsto na Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973, conhecida também como Estatuto do Índio, também já mencionado neste estudo e cuja visão buscava “incorporar” os indígenas à “comunidade nacional” e desta forma eram visualizados como “uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento” (GRUPIONI,2006, p. 131).

Diante do exposto, a partir da CF/1988, os indígenas deixaram de ser visualizados na perspectiva de um povo em extinção, e passaram a ter o direito às diferenças culturais próprias dos indígenas. Neste sentido, se configura como papel da União protegê-los nos seus direitos à terra, à educação, à cultura e desporto.

No artigo 210 da CF/88 está garantido no texto da lei que “serão fixados conteúdos mínimos para assegurar formação básica com respeito aos valores culturais, artístico nacionais e regionais”. Tal afirmação pressupõe que a educação escolar indígena necessita incorporar a função de agente promotor do respeito e da formação básica do sujeito que aprende, de forma que a escola não pode discriminar ou fazer acepção de qualquer aluno matriculado nas classes escolares, sejam elas escolas indígenas ou não.

Ainda a Constituição Federal de 1988 dá um salto na dimensão do direito, ao garantir mediante artigo 231 o reconhecimento aos indígenas, à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Da mesma forma, garante-lhes também o direito originário às terras ocupadas pelos indígenas para que, desse modo, possam garantir sua subsistência, por meio da produção, conforme inciso 1º da CF/88:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL. CONSTITUIÇÃO..., 1988, p.133).

Podemos inferir que o maior ganho com a Constituição Federal de 1988 em relação à educação Indígena está no fato da Educação Escolar Indígena poder seguir as mesmas diretrizes legais, previstas na Constituição Federal Brasileira, com vistas à manutenção da cultura, uma das dimensões fortemente reivindicadas pelos povos indígenas.

No ano de 1991, passados três anos da promulgação da CF/88, o governo federal estabelece via Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro, para que seja cumprido o disposto na convenção da OIT - Organização Internacional do Trabalho, no que diz respeito à integração das populações indígenas. Desta forma, determina no seu artigo 1º, a atribuição ao MEC quanto a competência para coordenar todas as ações relacionadas a Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, antes atribuída somente à FUNAI. Contudo, mesmo diante da atribuição ao MEC, ainda existe a condição de se ouvir a FUNAI, pois a educação do indígena deve ser feita com ele e não para ele.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Nº 9394/96, refere-se a um importante marco legal na educação escolar indígena, uma vez que diferentemente da LDB anterior, que quase não mencionava a educação indígena, o documento atual é claro ao evidenciar os direitos educacionais destes atores sociais.

A LDBEN no artigo 32, inciso 3º, quando se refere ao Ensino Fundamental, reforça o que estabelece a Carta Magna em seu artigo 210, de forma a destacar que o ensino deve ser ministrado em Língua Portuguesa, contudo garante aos indígenas o uso de sua língua materna, bem como metodologias próprias para aprendizagem. Da mesma forma, no artigo 35-A, garante aos indígenas cursando o Ensino Médio, o direito aos estudos na língua materna.

O Art. 78 da Lei nº 9394/96, por sua vez, determina que a União, mediante seus Sistemas de Ensino em parceria colaborativa com as agências federais e de

assistência aos indígenas que fomentam a cultura, deve desenvolver via programas articulados com o ensino e à pesquisa, a oferta de educação escolar bilíngue que se refere à língua nativa e o português e intercultural aos povos indígenas, cujos objetivos consistem em:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL. LEI..., 1996).

Assim sendo, a LDBEN na versão de 1996 evidencia novas possibilidades no que diz respeito à educação dos povos indígenas, uma vez que a partir de então a Educação Escolar Indígena diz respeito a uma modalidade de ensino perpassado de especificidades muitas que carecem de ser garantidas para o desenvolvimento de uma educação condizente com a oferta de um ensino bilíngue e intercultural, com capacidade para valorizar a cultura indígena, no sentido de reafirmar e manter a diversidade de cada etnia.

Outro documento advindo da LDBEN 9394/96 é o Referencial para a Educação Escolar Indígena – RCNEI de 1998, cujo objetivo consistiu em oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que pudessem responder aos anseios e interesses das comunidades indígenas, da mesma forma com a formação de educadores com condições para assumir as atividades educativas viabilizando as ações propostas no referencial.

O RCNEI se consistiu na principal política pública com foco na educação escolar indígena, uma vez que ela trazia em si os fundamentos gerais e um breve histórico da educação escolar indígena, uma proposta de construção do currículo contendo orientações curriculares, a organização do trabalho escolar, com a apresentação das implicações para a formação do professor e outros atores sociais pertencentes ao cenário da escola, assim como a forma pela qual desenvolver o trabalho com os temas transversais e as línguas. O documento oferecia ainda sugestões de como trabalhar os componentes curriculares.

Contudo, mesmo se apresentando na perspectiva de uma política pública viável, perpassada de vantagens, seu desenvolvimento e prática contava com a disponibilidade dos órgãos de Estado, no que diz respeito ao apoio e o fortalecimento dos professores indígenas, a fim de que de maneira coletiva pudessem buscar soluções para resoluções de problemas, que se apresentam de forma diversa no campo, portanto, específicos conforme a realidade em que cada grupo étnico se encontra, uma vez que a proposta do referencial possuía como fundamento: O reconhecimento da(s) multiétnicidade, pluralidade e diversidade cultural; a Educação e a valorização dos conhecimentos indígenas; a autodeterminação; a comunidade educativa indígena; a Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada; e a preservação das características da Escola Indígena.

A seguir, no ano de 1999, foram estabelecidas as primeiras Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena, mediante parecer nº 14/99 que referencia e institui a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, além da resolução nº 03/99, que fixam normas para o funcionamento da escola indígena na Educação Básica. No que tange a Educação Indígena esta é compreendida como os preceitos, hábitos, valores e saberes que são repassados de uma geração para outra de forma oral. Razão pela qual os povos indígenas foram, ao longo do tempo, visualizados como ágrafos, uma vez que não detinham a cultura alfabética, tendo contato com esta somente a partir da interação com a cultura de escola do não indígena.

A Educação Escolar Indígena por sua vez é cunhada em função do fato de que, uma vez inseridos no convívio do não indígena passou a existir a necessidade de criação de um espaço em que o indígena pudesse demonstrar seus saberes, de forma a resguardar suas especificidades e características. Desta forma, com a perda do caráter integracionista, assegurado pela Constituição Federal de 1988, houve a garantia de uma escola com capacidade para manter ao indígena uma educação coerente, bilíngue e intercultural.

Nesta direção, a Resolução CNE/CEB Nº 03 de 10 de novembro de 1999, fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, de forma a estabelecer em seu Artigo 1º que:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhe a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprias, e fixando as Diretrizes curriculares do Ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL. RESOLUÇÃO..., 1999).

Ainda a Resolução CNE/CEB Nº 03 de 10 de novembro de 1999 dá outras providências no que se refere ao currículo voltado para escola indígena, inclusive em relação à formação de professores para a escola indígena, bem como da participação representativa dos professores indígenas em todas as decisões que se referem à escola indígena. Ou seja, as diretrizes estabelecem a fundamentação e conceituações da educação indígena, presentes na criação da categoria Escola Indígena, definindo a esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, bem como a flexibilização das reivindicações e das formas de contratação de professores indígenas que irão atuar na construção de uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172 se apresenta como outro instrumento legal para a Educação Escolar Indígena materializado pelo Plano Nacional de Educação – PNE, onde é dedicado, no documento, um capítulo para tratar desta modalidade da educação básica. Também o plano apresenta, ainda que de forma breve, um histórico sobre a educação indígena, além das diretrizes, os objetivos e metas para a educação escolar indígena.

Importante se faz esclarecer que ao se criar a categoria “escola indígena” no sentido de poder garantir o bilinguismo e a interculturalidade, preocupação da Constituição Federal de 1988, da LDBEN em 1996 e dos RCNEI em 1998 nas Diretrizes para a educação escolar indígena em 1999, fica claro que se configura como dever dos Estados criar os meios e as condições a fim de que a escola indígena se constitua, se desenvolva e tenha o apoio indispensável e constitucional para a obtenção das metas e objetivos constantes no PNE, sendo que a formação de professores se apresenta como um dos maiores desafios, uma vez que faz-se necessário garantir meios para preparar os professores para atuar no contexto bilíngue, uma vez que, “a língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura; todavia, também ela reflete forçosamente as experiências vividas no grupo” (RIBEIRO, 1996 p.282).

Com isso, fica evidente que não se trata de qualquer professor que pode atuar em uma escola indígena. Estes precisam ter o domínio da língua materna e da Língua Portuguesa, uma vez que por meio da língua materna se perpetua a cultura e mediante a Língua Portuguesa se institui a comunicação para sobrevivência cultural sustentável.

No ano de 2004 foi instituído o Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais cuja sua primeira versão foi desenvolvida em Genebra, no dia 27 de junho de 1989, passando a vigorar em âmbito internacional em 05 setembro de 1991, adotado no Brasil em 25 de julho do ano de 2003.

O Decreto em tela tem por base os termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, além do Pacto Nacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e também, os vários dispositivos legais de cunho internacional que tratam sobre a prevenção da discriminação.

O Decreto observa as normas internacionais, mas leva em conta o anseio dos povos indígenas no sentido de tomarem o controle de suas instituições, a fim de gerenciar seus próprios interesses mediante garantia de que os governos estaduais assumam o compromisso de colocar em prática ações que atendam às reais necessidades e especificidades relativas a cada grupo étnico, conforme pode-se visualizar nos artigos que seguem:

Artigo 6º - Os governos devem consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e por meio das instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;

Artigo 7º - Os povos indígenas têm o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural; os governos deverão zelar pela participação dos povos interessados;

Artigo 8º - Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados na devida consideração seus costumes desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos (BRASIL - OIT, 2004).

Ao analisarmos os artigos supracitados é possível constatar que esta legislação permite aos povos indígenas liberdade de atuação, preservação de suas crenças e bens espirituais e culturais, bem como o gerenciamento de seus bens econômicos. Contudo, uma das questões que trava o exercício pleno desse direito diz respeito ao fato de depender da boa vontade dos governantes, uma vez que deles dependem as condições necessárias para implementação das leis e, nesse caso, as demandas dos povos indígenas estão longe de serem prioridades dos governos.

No ano de 2008, a Lei Nº 11.645 alterou a LDBEN 9394/96, no que concerne às bases do currículo oficial de ensino, de forma a incluir a obrigatoriedade do tema “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Não por acaso, a implementação da lei n.11.645/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é fruto de lutas empreendidas por organizações indígenas e não indígenas, “que expressam também o desejo de que o ensino de História possa se tornar um aliado nos processos de valorização étnica e conquista de direitos fundamentais” (BERGAMASCHI, 2011, p.297).

Tal fato significa que a lei em destaque coloca em evidência a necessidade de abordar a temática em tela em todas as disciplinas, seja do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, conforme pode-se verificar a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL. LEI...,2008).

Pode-se afirmar que a obrigatoriedade que prevê a lei a Lei Nº 11.645 de 2008, se apresenta como sendo um avanço na história do currículo, além de uma oportunidade para que os indígenas e demais povos tradicionais recebam uma retratação histórica em função dos longos anos em que não foram incluídos no currículo e como consequência nos livros didáticos. Trata-se de atores sociais que possuem em comum uma história perpassada pela de segregação e invisibilidade, que quando aparece nos livros didáticos refere-se a uma concepção distorcida, totalmente fora do contexto de sua própria história.

No ano de 2012, uma conquista significativa foi o Decreto 7.747 que instituiu a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas, o PNGATI, o documento objetivou “o reconhecimento e respeito às crenças, usos, costumes, línguas, tradições e especificidades de cada povo indígena; e a proteção e fortalecimento dos saberes, práticas e conhecimentos dos povos indígenas e de seus sistemas de manejo e conservação dos recursos naturais” (BRASIL, 2012). Na mesma direção, o 7º eixo do decreto organizar as possibilidades relativas à capacitação, formação, intercâmbio e educação ambiental, uma vez que entre as preocupações está em:

Qualificar, capacitar e prover a formação continuada das comunidades e organizações indígenas sobre a PNGATI; fortalecer e capacitar as comunidades e organizações indígenas para participarem na governança da PNGATI, prevenção e controle de queimadas e incêndios; e promover ações voltadas ao reconhecimento profissional, à capacitação e à formação de indígenas para a gestão territorial e ambiental no ensino médio, no ensino superior e na educação profissional e continuada (BRASIL. DECRETO..., 2012).

Referido Decreto reforça o imperativo de se respeitar as diversidades presentes na Educação dos indígenas, nas suas particularidades, assim como evidencia a imprescindibilidade da territorialidade para o processo identitário do indígena, mediante caminho para desenvolvimento e a sustentabilidade cultural. Também no ano de 2012, a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, em sintonia com a Constituição Federal, traz diversos conceitos e pareceres para definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 trata de forma minuciosa os objetivos, princípios e organização da escola indígena, assim como do projeto pedagógico, de forma a contemplar o currículo, a avaliação e a formação dos professores. O documento tem por base os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade que são os fundamentos da Educação Escolar Indígena.

É possível considerar tais Diretrizes como sendo um marco positivo na educação escolar indígena, uma vez que levou em conta todas as resoluções, pareceres e decretos, em vigor até então, realizando uma síntese das conquistas alcançadas, cujas diretrizes se apresentam de forma clara em relação à educação escolar indígena, conforme pode-se constatar no Artigo 2º dos objetivos:

I - Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII - Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL. RESOLUÇÃO..., 2012).

Os objetivos expostos evidenciam as dimensões imprescindíveis e que dizem respeito à educação escolar indígena em sua plenitude. Tais dimensões contemplam e garantem a integralidade da formação escolar do indígena na perspectiva de possibilidades de ações educativas que em seu bojo são promotoras de respeito à cultura indígena.

Diante do exposto, também se apresentam como possibilidades de ações educativas que em seu conjunto são promotoras de respeito à cultura indígena a valorização dos espaços administrativos nos sistemas de ensino, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, o PPP, além do respeito às especificidades, ao bilinguismo, aos costumes, à espiritualidade, assim como a todas as particularidades que contribuem e favorecem o bem-estar social, econômico e cultural do indígena.

Mais recentemente, no ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação- CNE criou a resolução Nº 01, de 7 de janeiro de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas, para formação inicial em nível superior, todas as licenciaturas e também segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados e também para formação continuada.

A resolução em questão objetivou regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no domínio dos referentes sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. A resolução também se apresenta como uma conquista, pois trata-se da mesma forma como as demais de um marco no sentido de fazer cumprir um desafio ímpar enfrentado pelos indígenas, que consiste na formação de professores igualmente indígenas, que tenham o domínio da língua materna e na perspectiva de pertencentes à categoria de povos tradicionais, e que sejam sensíveis às questões relativas à realidade que perpassa as comunidades escolares indígenas.

3 CIDADANIA CULTURAL E EDUCAÇÃO

Ivo Tonet (2005), em seu livro *Cidadania, Educação e Emancipação Humana* discute a importância da educação para a cidadania. O autor defende que o significado e objetivos atribuídos à cidadania nas propostas de Educação passa por uma crise na qual o senso comum entende a cidadania como uma concessão e não como uma conquista. Portanto, o Estado concessionaria, ao sujeito histórico, o papel de cidadão. Ser de direitos e deveres para com a democracia.

Para o autor o conceito da cidadania/democracia é entendido aqui como um passo fundamental para romper com a ordem do capital, direcionando a atividade pedagógica para o educar para a cidadania, acaba por caracterizar a Educação para a Cidadania como uma estratégia de superação da injustiça e desigualdade. Tonet (2005) parte do princípio negativo da política e, portanto, ontologicamente da cidadania.

Para o autor, uma educação ancorada no caráter positivo da cidadania, que pressupõe a cidadania plena como sendo a concepção máxima de liberdade é um equívoco teórico e político, visto que não pretende em si a transcendência da cisão privado pública, Estado e Sociedade Civil, permanecendo, portanto, alienada. Neste sentido, Tonet afirma que as “lutas pela democratização da vida social e política do Brasil vêm sendo conduzidas por uma concepção teórica lastreada no conceito de cidadania, em tal medida a quase se tornar um senso comum, particularmente veiculado no campo da Educação.” (2005, p 4).

É diante do extravio da consciência crítica que redundo o discurso da educação para cidadania, democracia, participação, que a refundação da crítica dialética revolucionária ganha importância crucial (TONET, 2005), além disso, o próprio conceito de cidadania crítica também colocado por Dagnino (2004a, 2004b), fortalece o conceito de Sociedade Civil, conseqüentemente não tem a preocupação, nem intenção, de questionar o papel do Estado.

Meksenas (2003), ao explicar a forma pela qual se dá a educação, destaca que a mesma oriunda do processo de transmissão em que os mais velhos ensinam aos mais jovens o segredo da sobrevivência e as formas possíveis de entender o mundo em que vivemos, condição muito bem utilizada pelos indígenas no processo

de educação das novas gerações. Ou seja, a educação consiste nas diferentes maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência (MEKSENAS, 2003, p.19). Mas, a educação apesar de ocorrer em todas as sociedades não se apresenta nelas da mesma forma (KRUPPA, 1994, p.21).

Com isso, a educação se apresenta como mecanismo de mediação entre saberes produzidos diariamente por meio da relação social, da qual as comunidades indígenas partilham de maneira espetacular. Nesta perspectiva, estes saberes são compreendidos como resultado de uma concepção de educação que é complexa, contínua e intencional e nem sempre sistemática.

Ao longo deste capítulo apresentaremos as diferentes concepções de educação, evidenciando os conceitos de educação, educação informal, formal, não formais e Educação Popular. Nossa intenção é trazer para o centro do processo reflexivo a educação informal e a educação não formal como elementos fundantes do saber social e, portanto, perpassado cientificidade, a fim de compreender de que maneira essa perspectiva coloca-se em consonância com a educação informal e necessariamente na vida dos indígenas da comunidade Enewenê Nawê, no município de Juína em MT.

Para conseguir atender aos objetivos intentados para este capítulo, apresentaremos alguns desafios e contradições que se apresentam no processo de articulação educação formal e educação não formal na formação dos sujeitos, de modo especial, no que diz respeito aos indígenas das comunidades indígenas Enewenê Nawê.

3.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA

A palavra educação consiste em um termo polissêmico, é perpassado de muitos significados e atravessa a história de vida dos seres humanos do nascimento a morte, conforme assevera Grossi (1998), a morte se constitui um aprendizado.

Neste sentido, podemos inferir que a educação consiste em um processo e ao mesmo tempo, uma produção humana, via práticas individuais e coletivas.

Para Libâneo:

As dimensões da educação correspondem a funções da atividade humanas consideradas prioritárias no processo educativo. Os autores têm destacado especialmente as dimensões intelectuais (ou cognitivas), social, afetiva, física, estética, ética. [...] é o ser humano inteiro que se educa. Além dessas dimensões, outras vão surgindo conforme necessidades e expectativas das instituições, das mudanças que vão ocorrendo na sociedade em contextos globais e locais (2010, p. 86).

Fica evidente que a educação está presente nas relações sociais que o homem estabelece ao longo da vida, todos os dias e inclui formas e concepções de entender a realidade ou no fato de atribuímos a ela importância nos projetos que acreditamos e procuramos desenvolver, dimensão presente nas aldeias indígenas Enewenê Nawê, no município de Juína em MT.

Tendo em vista que a realidade é dinâmica, também a educação passa por este processo de dinamização. Ela evolui conforme a necessidade de adequar-se a atender as demandas requeridas pela sociedade, que de acordo com Libâneo (2010), acontece por inteiro na vida dos seres humanos.

Importante se faz visualizarmos o que alguns estudiosos da educação concebem como conceito da mesma. Assim, com base no estudo de Arruda (2017), apresentamos alguns quadros síntese relativos ao conceito de educação tendo por base os estudos de Brandão (2007); Freire (1967); Gadotti (2012); Gohn (2011); Libâneo (2010), Pinto (2010) e Paro (2010). Marques afirma que “Para os teóricos citados, o conceito de educação é algo em construção, provisório, pois deve-se levar em consideração as dimensões cognitivas, social, afetiva, entre outras, que surgem no decorrer do processo de humanidades” (ARRUDA, 2017, p.28).

Freire (1976) destaca que a educação teria que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. Pinto (2010) compreende que a educação diz respeito a existência humana em toda a sua duração, e em todos os seus aspectos é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem em função de seus interesses. Para Brandão (2007), a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum,

como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.

Libâneo (2010) por sua vez destaca que a educação enquanto atividade internacionalizada é uma prática social cunhada com influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas das práxis sociais postas num dado sistema de relações sociais.

A percepção de Paro (2010) é a de que a educação visa à formação do homem em sua integralidade. Gonh(2011) defende a ideia de que o conceito de educação não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa do trabalho, do lazer, do associativismo.

Gadotti(2012) destaca que a educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Saviani (2013) compreende que a educação consiste em processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram diferenciando-se progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma se revela no surgimento da escola.

Por fim Martins (2016) visualiza a educação como processo de formação humana imanente à histórica e dialética produção do ser social. Por ela, o homem produz-se a si mesmo e a realidade em que vive, na medida em que enfrenta as necessidades que lhe são impostas ao longo dos tempos e, assim, em busca de satisfazê-las, produz-se como um ser natural, sociopolítico e cultural-simbólico.

Para Brandão (2007), a educação é útil quando ela se torna um bem de uma comunidade, um bem comum. Freire defende uma educação que tenha utilidade no processo de transformação de vidas. Para Freire (1967) existem dois tipos de educação: a educação bancária, também conhecida como verbalista e a educação libertadora que diz respeito à criticidade dos conteúdos, e que permite que o educando saia da consciência ingênua para a consciência crítica. Contudo, cabe perguntar: como desenvolver uma educação que produza no educando indígena o

gosto pelo desvelar das práticas escondidas nos conteúdos e nas falas de quem adota uma educação verbalista e onde:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não-lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que-lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (1967, p.97).

A proposta de reinvenção a que Freire se refere só é possível por meio do conhecimento. Gadotti menciona que conhecimento é parâmetro de toda ação humana e, é por meio do conhecimento que nos posicionamos na sociedade e nela relacionamos. Assim, podemos afirmar que o papel da educação consiste no desenvolvimento de ações que levem o ser humano à construção do conhecimento.

[...] o conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana (2005, p.03).

A percepção de Saviani (2013) é a de que a educação é compreendida como o próprio ato de viver o que significa que é na produção e reprodução da vida. A percepção de Gohn (2011) sobre educação ultrapassa a escolarização. A autora visualiza outras possibilidades de locais e práticas educativas. A estudiosa defende a ideia de que a educação tem por finalidade gerar organizações providas de autonomia com finalidades comuns.

Nesta perspectiva, a educação relaciona-se com organizações sociais como conselhos, cooperativas, buscando outra forma de organização e defesa dos interesses coletivos de uma determinada categoria. Martins (2016) por sua vez, assevera quanto à necessidade de termos cuidado com adjetivação dos termos, o autor entende que educação é a responsável pela formação do ser social, em que, o

ser humano se produz por meio do trabalho na sua trajetória histórica (LESSA, 2012).

Ao compreendermos a educação como uma prática que vai além dos muros da escola, temos como referência a importância da escola e da educação escolar como referência para outras formas de educação, como é o caso da educação indígena e possibilitar visualizá-las, tais como a educação informal, formal e não formal que ganham outras designações de acordo com a concepção ontológica e epistemológica de cada pesquisador.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes da educação brasileira, sancionada em 1996, em seu Art. 1º estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Fica claro que a LDBEN reconhece outras formas de educação para além da educação escolar. A lei reconhece outras possibilidades de processos de aprendizagens, como nos movimentos sociais e ONGs e outras manifestações culturais, como é o caso das manifestações indígenas.

Do ponto de vista conceitual, a palavra informal diz respeito a algo ou alguma coisa que não exige formalidade ou não está amparada em regras rígidas. No Brasil, dentre os principais autores que trabalham a temática, estão Gadotti (2005), Gohn (2011), Libâneo (2010), para estes autores, o conceito de educação informal diz respeito à educação desenvolvida via ações do dia a dia, nas conversas, leituras de revistas, jornais, na família, na igreja conforme se pode observar no Quadro 2.

Conforme a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, temos que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. CONSTITUIÇÃO..., 1988).

É ponto pacífico que a educação formal na perspectiva da cultura produzida historicamente pela humanidade é assegurada em lei. Mas, como a própria lei

afirma, a educação se constitui em um dever do Estado e também da família. Os autores aqui utilizados para nos auxiliar na compreensão quanto ao conceito de educação reconhecem que a família pratica a educação e afirmam ser a educação informal, aquela que aprendemos nas relações com os amigos e com a família.

Nessa direção, Gohn (2011) conceitua a educação informal como aquela transmitida pelos pais na família na relação com a vida cotidiana. Além de Gohn, outros autores definem a educação informal, a saber:

Para Brandão (2007) é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber. Trilla (2008), compreende que é aquela que se dá de maneira difusa.

Libâneo (2010), visualiza a educação informal como um processo social de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modos de agir, etc., não intencionados e não institucionalizados. Gohn (2011), entende que a educação informal consiste numa educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornal, livros.

Gadotti (2012), entende que a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia a dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. Martins por sua vez assevera que a educação informal são processos educativos que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino- aprendizagem voltada à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são peculiares.

Podemos inferir que a LDBEN em conformidade com a CF/88, afere aos pais, o direito de escolher a instituição e o tipo de educação que seus filhos irão receber. Em se tratando do conceito de educação informal, Brandão (2007) defende a ideia de que esta se refere a uma educação voltada para a participação e para o bem comum. Para o autor trata-se de “processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modo de agir etc., não intencionados e não institucionalizados” (p.10).

A educação, na perspectiva de Brandão será sempre intencional. Para Libâneo, "ela pode até não se fazer transparente, mas está presente em toda ação humana" (2010, p.94).

Martins afiança que:

Os que concebem a educação como produto e como produtora da humanidade contra argumentam, afirmando ser inadmissível compreender o fenômeno educativo desprovido de intenção. Toda formação social imprime marcas no processo educativo, as quais são assimiladas pelas subjetividades, traduzindo-as em signos, sentidos e significados, e expressando-as nas ações, o que dialeticamente retroalimenta o processo de formação humana, impingindo-lhe contornos intencionais (2016, p.48).

Martins (2016) nos convida a realizar uma análise quanto às adjectivações que vem sendo edificadas em relação à definição de educação informal. Para o autor a educação se dá em diferentes espaços e sempre é intencional por essa razão ela está repleta de cultura e concepções políticas nessa troca de conhecimento que acontece em múltiplos espaços, sejam eles geográficos ou sociais.

Trilla por sua vez defende a ideia de que no que se refere à educação informal, formal e a não formal existe uma fronteira entre ambas, e essa fronteira se solidifica e cada vez mais se faz necessário compreender a inter-relação entre ambas.

Para o autor:

[...] o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não formal, por um lado e informal, por outro, é um critério de diferenciação e de especificidade da função ou do processo educacional [...] estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais (2008, p.37).

A percepção de Trilla (2008) é a de que a educação formal, não formal e informal se atravessa e se interatua mutuamente. Desta forma é impossível definir os termos de forma estanque, o que às vezes uma simples leitura os torna separada, deslocada e muitas vezes confusa aos leitores iniciantes.

Gohn (2011) destaca que a educação informal não deve ser percebida como educação não formal uma vez que a educação informal mesmo acontecendo em diferentes espaços de possibilidades educacionais como família, clube, amigos e sendo carregada de valores ela é de caráter durável, para vida toda de cada

indivíduo. Assegura que quando se define dois tipos de aprendizagens entre a escolar e a não escolar, o que não é escolar termina perdendo o sentido propriamente de educação. Contudo, não se pode esquecer o que assevera Brandão (2007) que afirma não existir uma única forma de educação e sim várias educações.

Podemos afirmar que a educação informal é necessária e inerente a vida humana, faz parte da nossa vida. Ela é perpassada de intencionalidade. Não é idêntica à educação escolar ou formal ou ainda a não formal, mas é igualmente importante.

A educação formal, como a própria denominação evidência, acontece em um local e com normas estabelecidas. Pode-se dizer que é a que possui como referência o espaço físico próprio denominado de prédio escolar, com carga horária, calendário e currículo preestabelecido e vinculado a um órgão público mantenedor.

A LDBEN determina que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. É nesta perspectiva que visualizamos a educação formal. Para melhor compreensão dos conceitos apresentamos a percepção de alguns estudiosos.

Brandão (2007) compreende que o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação). Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.

Trilla(2008) entende que o ensino formal se caracteriza por se constituir numa forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio; o estabelecimento de tempos pré-determinados de atuação; pré-seleção e ordenação dos conteúdos.

Libâneo (2010), entende que a educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal.

Gonh (2011) compreende que a educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas. Gadotti (2012) por sua vez assevera que a educação formal se caracteriza por ser altamente

estruturada. Ela desenvolve-se no seio de instituições próprias, escolas e universidades onde o aluno deve seguir um programa predeterminado.

Saviani (2013) visualiza a educação formal como saber metódico, sistemático, científico, elaborado, predomina sobre o espontâneo “natural” assistemático determinado pela forma escolar.

A percepção quanto à educação formal é de que esta obedece a normas consolidadas por um sistema de ensino que em nosso país é constituída por níveis e modalidades de ensino, prestando serviço particular e público desde a educação infantil até a pós-graduação, certificando as modalidades que oferta. Transpondo barreiras devido a quem ela hoje propõe atender, respeitando as diferenças da condição física, intelectual, de gênero, linguística dos grupos sociais, ela continua propiciando autoconfiança.

Ainda como possibilidade de educação temos a educação não formal, também perpassada por dada intenção e responsabilidade, mas nem sempre vinculada a uma única instância reguladora, conforme veremos a seguir.

A fim de sermos auxiliados na compreensão quanto ao conceito de educação não formal utilizaremos a percepção de autores como Gohn (2011); Gadotti (2012); Libâneo (2010) e Trilla (2008), Afonso (2001), Martins (2016).

Afonso (2011) entende que a educação não formal se trata de uma ação educativa realizada e estruturada em organizações distintas das escolares (podendo levar a uma certificação), tendo como característica a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Trilla (2008), compreende a educação não formal como o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.

Para Libâneo (2010) são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.

Gohn (2011), visualiza a educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para cidadania. Já Gadotti (2012) assevera que a educação não formal se processa fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros.

Por fim, Martins (2016) define a educação não formal como processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares.

Entende-se por educação não formal uma educação que evidencia os processos educativos desenvolvidos fora do espaço escolar com características particulares diferindo na forma de conceituação pelos autores que ela pesquisa com foco na formação sociopolítica e cultural da pessoa no seu processo de envolvimento nas organizações populares.

As definições apresentadas acima evidenciam que os autores convergem nas suas definições e destacam o caráter pedagógico da educação não formal e pontuam que a diferença desta em relação à educação formal está na sua estrutura de funcionamento.

Importante se faz destacar o conceito defendido por Maria da Glória Gohn para a qual a educação não formal é visualizada como um processo social e político de formação para cidadania. Esse conceito não coloca a educação não formal como de maior significado que a educação formal, apenas mostra a sua relevância para formação da cidadania.

A autora elucida que a educação não formal:

Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc (2011, p.17-18).

Assim como qualquer processo educativo, a educação não formal consiste em uma via de mão dupla, pode ser uma ferramenta que pode tanto servir como forma de controle ou de caminhos para libertação, como afirma Freire “Atitude dialogal à

qual [...] devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação” (1967, p.114).

A educação não formal tem por finalidade

[...] a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem (GOHN, 2007, p. 14).

No entanto, Gohn, assegura que a educação não formal:

Ela não deve ser vista, em hipótese alguma, como um tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Tampouco deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que é - um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade (2007, p. 14).

A percepção de Freire é a de que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua ação no mundo que, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (2005, p.100).

Podemos aprofundar, deste modo, que o educador social consiste em um profissional recente. Anterior a esta possibilidade este tipo de educação era desenvolvida por voluntários, via engajamento político. Portanto, na Educação não formal quem educa é o outro ou com o outro, por meio do diálogo e da integração.

Freire enfatiza que o diálogo é estabelecido pelo amor e pela confiança no outro, mas sem ingenuidade.

Enfatiza o autor:

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha a confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. [...] A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas

intenções. Não pode existir se a palavra descaracterizada não coincide com os atos (2005, p.94).

Todo e qualquer tipo de educação consiste em uma ação que perpassa toda existência humana e tem como finalidade a preparação para vida em sociedade. Ou seja, sua finalidade encontra-se articulada a toda relação que se estabelece por meio das atividades humanas ao longo do tempo.

Constatamos que a educação não formal se faz presente de forma constante na vida, não como forma de se sobrepor à educação formal, mas sim colaborar com a forma pela qual podemos nos comportar socialmente. Ela expande o raio de ações que contribuem de forma positiva para a melhoria de vida dos diferentes segmentos da sociedade, conforme bem explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que delibera o que a educação não formal se desenvolve por meio das manifestações culturais, nas organizações da sociedade civil e nos movimentos sociais entre outros locais.

3.2A DIVERSIDADE COMO BASE CULTURAL NO PROCESSO EDUCATIVO

Importante se faz pensar a Educação não formal na perspectiva de aproximar com a Educação Popular, que tem em Paulo Freire a referência desta possibilidade que emergiu nos anos 60 e que foi proibida no período de 1964 a 1985, tempo histórico em que o Brasil viveu sob um regime político autoritário, também denominado de “anos de chumbo” ou “ditadura militar”, tempo em que a prática da democracia e a liberdade de expressão foram silenciadas por meio de atos governamentais que ditava como o povo brasileiro e as instituições deveriam se comportar.

Neste sentido, se faz importante refletir sobre a educação popular por meio da conceituação do termo na visão de estudiosos como: Brandão (1984); Carvalho e Silva (2011); Freire (1997); Gadotti (2012); Streck (2013); Passos (2007); Wanderley (2010) a fim de compreendermos a importância de sua prática no cotidiano social.

Para Brandão (1984) a educação popular não é uma variante ou desdobramento da educação de Adultos. Ela emerge como um movimento de

trabalho político com as classes populares através da educação. A educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular.

Freire (1997) visualiza a educação popular como uma educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética.

Para Passos (2007) a educação popular poderá adquirir muitos outros nomes, enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia.

Wanderley (2010) entende a educação popular como uma educação de classe; histórica; política; transformadora e libertadora; democrática; relaciona a teoria com a prática; relaciona educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular.

Carvalho e Silva (2011) entendem que a educação popular é aquela que possibilita, no espaço da escola, das organizações sociais, a formação dos sujeitos da classe popular, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da capacidade de autodirigir-se e ser dirigente da sociedade, numa perspectiva democrática, solidária e radical na dimensão da justiça social comprometida com o crescimento da consciência crítica do educando.

Gadotti (2012) visualiza a educação popular como uma educação que se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares.

Streck (2013) entende a educação popular como aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de um outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos.

Brandão enfatiza a existência de uma inter-relação entre educação de adultos e educação popular. O autor chama a atenção para o fato de que ao

visualizarmos a educação de adultos como uma extensão da educação popular consiste em desconsiderar o papel político da educação popular e, ao mesmo tempo, deixar de observar a política compensatória que a educação de adultos traz aos sujeitos que foram excluídos do tempo escolar regular.

A educação de adultos tem sido uma das práticas sociais onde com mais insistência o exercício do trabalho “junto ao povo” menos realiza objetivos teoricamente propostos. Compensatória e ineficaz, ela não forma, não prepara e, muito menos, não transforma aqueles que excluídos, através da educação de adultos, de serem um dia educados. Ela não é precária e compensatória porque lhe falta recursos; mas, porque precisa ser apenas precária e compensatória, vive de não ter recursos [...] a sua falta é a sua suficiência (1984, p.63).

Brandão afirma que “o lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimento de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular”. (1984, p. 66). Contudo, Paulo Freire foi engajado no movimento da cultura popular e revolucionou ao alfabetizar em um curto espaço de tempo trabalhadores em Angico, Rio Grande do Norte.

Ainda Brandão afirma que, a experiência de Freire fazia brotar esperança e a humanização.

Na verdade, leitor, ali não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem. Uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem planta e que brotavam ali, no chão seco do sertão, há vinte anos (1984, p.2).

Freire (2000) considerava a educação como um princípio político, ético e não verbalista, uma vez que para o autor, toda educação se configura como um ato cognitivo. Desta forma, possibilita às camadas populares se distinguirem enquanto sujeitos sociais e buscar sua autonomia. Ou seja, todo ato de ensinar é um ato político e se faz necessário definirmos de que lado estamos.

Qualquer que tenha sido o aspecto examinado jamais tentei a sua compreensão mecanicistamente. Jamais me satisfez uma inteligência tecnicista da prática educativa. Não importa que ela se dê no empenho de organização de um grupo de indivíduos, numa experiência de combate à

praga de formigas ou de luta contra a erosão ou no esforço de alfabetização ou na coordenação de seminários na pós-graduação de uma universidade. Daí, por isso mesmo, que sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador que os alfabetizando devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores (2000, p.40).

A postura ética e política que Freire (2000) é a de que a educação de pessoas na perspectiva da Educação Não Formal é uma educação popular, uma vez que é por meio dela que as pessoas se veem como sujeitos do seu aprendizado, constroem autonomia e elege a dinâmica de aprendizagem, assim como o conteúdo desta aprendizagem.

Destaca o autor que:

É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro “traço” de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “reescrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. [...] Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética (p. 40).

Em conformidade com os princípios de uma educação libertadora freiriana, Passos (2007) destaca que no contexto da educação popular, a emancipação e a autonomia são conquistadas pelos projetos coletivos de superação da opressão; sendo possível construir uma mobilização ética com base na justiça e na generosidade dos seres humanos, onde floresça a solidariedade e a participação de todos em tudo o que é necessário para todos, onde possa dar-se a justiça social e acontecer a fraternidade.

Conforme Sterling, a emancipação, contudo, precisa ser compreendida como “um processo-ponte entre uma condição anterior (alienada) e outra posterior, de caminho em direção à libertação” (2008, p.25), mediante prática da alteridade, possibilidade mediatizada ao nosso ver por todo e qualquer projeto educativo, o que vem ao encontro do pensamento dos autores aqui tomados como referência

A percepção de Streck é a de que a educação popular consiste em uma denominação histórico- política que não pode ser definida de uma única forma, sem considerar o tempo histórico em que foi produzida e que “entre as características da educação popular está a de acompanhar os movimentos da sociedade, buscando sempre novos espaços para sua realização” (2013,p.356).

A educação popular,

[...] de um ângulo analítico, refere-se ao povo. Na dimensão sociológica, o povo é compreendido como um conjunto populacional num determinado território. Ele é visto também, numa identificação muito específica, como categoria histórica contraposta a elites e a massa; entendido, pois, como um conjunto que sempre resistiu a esses setores sociais, e que os dominantes sempre buscaram conter e enquadrar [...]. Do outro ângulo analítico, popular se refere às chamadas classes populares, compreendendo basicamente o operariado, o campesinato e trabalhadores rurais, e setores da velha classe média. Num terceiro ângulo, ele se vincula aos pobres. [...] A configuração é ampla, e inclui membros contidos nos dois ângulos antes indicados: os privados dos bens materiais necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.) (WANDERLEY, 2010, p.40-41).

A educação popular consiste na educação da população trabalhadora, da classe trabalhadora, uma vez que o termo popular está relacionado ao povo, e nisso reside seu maior desafio: tornar-se popular, fazer-se popular. É pelo viés da Educação Não Formal em articulação com a Educação Popular que visualizamos a educação junto às comunidades indígenas Enewenê Nawê no município de Juína-MT.

O Projeto educativo junto às comunidades indígenas carece de promover ações voltadas para a formação da cidadania, por meio de instrumentos eficazes contra a pobreza e a exclusão social. Parte considerável dos atores sociais que fazem parte do projeto educativo em tela são oriundas de famílias de baixa renda, pessoas marcadas pela exploração e exclusão via processo de aculturação desde o “descobrimento do Brasil”.

Um projeto educativo com capacidade para incluir os indígenas não se traduz em um gesto de bondade, mais sim, no pagamento de uma dívida social junto

a uma parcela da sociedade. A premissa que carece de embasar o fazer pedagógico de uma proposta de educação inclusiva em se tratando das comunidades indígenas Enewenê Nawê vai ao encontro do que afirma Linhares (2007), ao dizer que as experiências desenvolvidas como alternativas de formação para a cidadania:

Não podem ser confundidas nem com reformas globalizadas, nem com novidades isoladas de suas conexões históricas e nem, muito menos, dissociadas de outra cultura mais horizontal, onde a alteridade, a paz, a empatia e o respeito entre os humanos e os demais seres vivos possam ser exercícios diários em que as afirmações e conflitos encontrem espaços para serem discutidos e encaminhados politicamente, sem o uso de qualquer forma de violência (p. 157).

3.3A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE INDÍGENA DOS ENEWENÊ NAWÊ

Inúmeras são as abordagens teóricas sobre as questões que envolvem as relações dos homens com o meio ambiente, seja diante da necessidade dos mesmos interpretarem as relações de poder presentes nas mais variadas atividades exploratórias e, assim, engendrarem meios de resistência e sobrevivência dignos; ou seja pela necessidade de empreenderem ações que visem a preservação desses espaços de convivência e subsistência, frente a consciência coletiva criada nas relações de produção e consumo ao longo do tempo, que lhes permitam imaginar, elaborar e construir comunitariamente um mundo melhor para aqueles que virão.

Ao longo do tempo é possível perceber que os Enewenê Nawê, presença imemorial do município de Juína-MT, tem experienciado nos últimos tempos um significativo processo de mudanças em sua forma de vida e território em função da existência de certos conflitos, o que tem ocasionado perdas tanto em relação à população como de território, que também tem ocasionado o deslocamento geográfico obrigatório.

Figura 1- Mapa de Juína-MT



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu.

No que diz respeito aos Enewenê Nawê, existia diversos aldeamentos, contudo, tendo em vista os frequentes conflitos com outros povos indígenas e catástrofes naturais, eles se dispersaram e formaram um novo desenho organizacional. Tratava-se de uma população cujos padrões eram diferenciados e que tiveram que se unir para não entrar em extinção, porém, mesmo vivendo em conjunto, fica perceptível as diferenças entre alguns indivíduos do grupo.

Os Enewenê Nawê são falantes do Aruak, do tronco linguístico macro-jê, poucos deles falam a língua portuguesa. O uso da língua portuguesa entre eles, em especial entre os adultos, homens e líderes do povo acontece com o objetivo de realizar a articulação política, dado ao contato com o não indígena.

A comunidade indígena dos Enewenê Nawê faz uso migratório de seu território de tempos em tempos, de forma a respeitar o ciclo da natureza que demanda um tempo para regenerar os recursos que proporciona. Jakubaszko (2006), destaca que desde os primeiros contatos até o presente tempo já fizeram o clico da terra por cinco vezes e cada aldeia edificada é denominada levando em consideração o recurso abundante no território.

Conforme Correa (2021), a aldeia é organizada de modo circular, tendo ao seu redor a disposição das roças e rios para a pesca. Edificadas com palha de buriti ou açai, possui uma altura de mais de 4 metros, podendo medir até 40 metros de comprimento por 10 metros de largura, as moradias têm como tarefa abrigar até dois grupos domésticos.

No que se refere à forma de organização das aldeias Correa explica que:

Em formato retangular, com portas frontais para o pátio da aldeia e dos fundos voltadas para a direção da roça, permitem que as casas fiquem arejadas e que possibilitem o movimento do núcleo familiar, que geralmente é formado por dois grupos domésticos (2021, p.103).

Tal perspectiva pode ser observada na figura 2 a seguir, que apresenta a forma de organização da aldeia.

Figura 2 – A organização da Aldeia Enewenê Nawê.



Fonte: Jakubaszko

A figura 2 evidencia um tipo de organização coletiva, que permite a participação efetiva de todos na vida em comunidade. No dia a dia na vida da aldeia, o cultivo da roça consiste em uma atividade doméstica, enquanto a pesca é uma atividade essencialmente masculina.

Santos (2001) afirma que os meninos acima de seis anos já participam do ritual da pesca, o *Yaõkwa*. Trata-se de um ritual realizado anualmente pelos

Enewenê Nawê com o objetivo de articular os domínios distintos, indissociáveis e interdependentes da sociedade, da cultura e da natureza.

A prática do Yaõkwa, ritual de pesca, é pautada pela cosmologia (determinada pelos espíritos celestiais e subterrâneos) e conduzido pelos ciclos da natureza (estação seca e chuvosa), mediante calendário socioeconômico (plantio e colheita das diversas culturas distribuídas ao longo do ano) e simbólico (as danças, a música entoada nas flautas, o banquete para os deuses).

As atividades que compõem o Yaõkwa vinculam-se às memórias e mitos, e demanda a participação coletiva. Nesta direção, a pesca de barragem, por exemplo, demanda de uma excelente capacidade de construção, tendo em vista que o grupo encarregado de desenvolver a pesca permanece em torno de dois meses na pescaria que irá abastecer e suprir quatro meses, tempo de duração do cerimonial ritualístico. As pessoas que não vão para a pescaria ficam cuidando da roça e produzindo o sal vegetal, além de organizarem as demais atividades a fim de receber os pescadores em seu retorno.

Jakubaszko (2006) destaca que as pinturas corporais se apresentam como marcadores da conjunção de patamares caracterizados de humanidade, clãs e de legiões de espíritos que fazem parte da corporalidade Enewenê Nawê. Nesta direção, tanto a existência, quanto a morte são compreendidas e determinadas mediante dimensões cosmológicas. Importante se faz destacar que a natureza é concebida como parte dessa cultura indígena.

Silva (1998) explica que a origem deste povo indígena, deriva-se de dois mitos hipotéticos. Um em que se acredita que eles descendem de um único casal de humanos que sobreviveram a uma grande enchente, livres do afogamento, escalaram a colina mais elevada do território e depois da catástrofe, povoaram o território com filhos e filhas que passaram a formar os diferentes clãs. O outro mito refere-se aos ancestrais Enewenê Nawê que viviam no interior de uma pedra e foram libertos por um parente pica-pau que fez uma abertura na pedra e todos tiveram acesso ao mundo exterior e se disseminaram pela terra.

Viveiros de Castro (2002), explica que a narrativa do mito é utilizada a fim de exemplificar ou justificar as ações do passado e do presente e, neste sentido,

também os conflitos e os contatos com outros grupos étnicos indígenas e não indígenas.

As cerimônias e os rituais possuem uma relação privilegiada com o mundo do mito, sendo que o seu calendário anual é demarcado por quatro períodos de rituais articulados, denominados – *Yaokwã*, *Derohe*, *Salomã* e *Kateoko*. Os rituais se apresentam como sendo a oportunidade em que se articulam as relações sociais, econômicas e o meio ambiente, onde são definidos os elos entre o mundo e sua relação com os espíritos *Enoli* e *Yakaliti*.

Tal perspectiva é narrada por Padre Vicente Cañas mediante uma situação vivenciada junto aos Enewenê Nawê, em que uma jovem doente, tinha como a causa de seu mal-estar a fúria dos espíritos: “[...] traz-se fruta de buriti. Dadouery oferece para os homens olocuare com beiju. Isto acontece devido a que sua filha está com febre. É oferecido para agradar aos espíritos bons e desagradar aos maus” (DIÁRIO 2..., 1982, p. 215).

Fica evidente que os espíritos celestiais fazem parte da ancestralidade Enewenê Nawê e tal aproximação é o que confere a eles a condição de prevenção e cura das enfermidades, bem como a provisão de recursos naturais, alimentos, uma vez que os espíritos subterrâneos são implacáveis e causam toda sorte de mal, doença e morte, caso não sejam alimentados.

Santos (2008) explica que toda a condição de vida do povo Enewenê Nawê se pauta na existência do mundo celestial, subterrâneo e terrestre, e que a desarmonia desses mundos e a insatisfação dos espíritos subterrâneos podem colocar fim aos outros mundos e a população como um todo dos Enewenê Nawê.

Os conflitos, as mortes, os problemas enfrentados pelos indígenas Enewenê Nawê dentro e fora da aldeia estão necessariamente relacionados com sua cosmologia, ou seja, depois do contato com os não indígenas passaram a existir outras ocupações que acabam por desestruturar a lógica por eles vivenciadas até então. Tal questão pode ser exemplificada na narrativa a seguir:

Enetonasare, homem jovem, que está na fase do nascimento de seu primeiro filho, ao entoar seu canto chegou a declarar: “Quando meu pai tinha a minha idade, tinha que se preocupar apenas com o Yaokwa, o Saloma, o Kateoko e o Lerohi, hoje tudo está diferente, temos que fazer tudo isso e ainda falar português, se preocupar com dinheiro e brigar muito

para manter nossa terra bonita. Minha cabeça dói. Minha cabeça dói muito!
(Fala registrada na Barragem de Pesca do Yaokwa, (JAKUBASZKO, 2006, p. 197).

É possível constatar que os contatos estabelecidos com uma sociedade complexa, perpassada por demandas sociais conflitantes, mediante interesses econômicos associados à luta territorial promoveram a necessidade dos Enewenê Nawê de ressignificar sua cultura e seus ideais, sem perder sua identidade e sua essência, contudo tal luta os tem custado à perda do equilíbrio e trazido incertezas no plano social e cosmológico. Alguns Enewenê Nawê se preocupam com a tradição e os saberes dos ancestrais e compreendem que a decadência nos modos de produção se apresenta na perspectiva de reflexos da insatisfação dos espíritos mediante as negociações e acordos com os não indígenas, menciona Jakubaszko (2006).

O Atlas da UNESCO (2010) afirma que a língua dos Enewenê Nawê, também se encontra em extinção, ocasionando prejuízos para a identidade Enewenê Nawê. Com isso, recorremos a Hall (1999) que articula a identidade a um processo mutável, ou seja, a identidade tende a ser misturada de diferentes identidades, especialmente as que comportam as paisagens sociais, transformando-se em uma “celebração móvel” constituída e modificada de forma contínua. É possível afirmar que estamos em constante processo de transformação, e nossa identidade está necessariamente acompanhando tal processo de alterações contínuas.

Em relação ao acesso as escolas indígenas, somente em novembro de 2015, pelo Decreto Estadual n. 331, houve a aprovação pela comunidade para criação da Unidade Escolar Indígena Enewenê Nawê:

DECRETO Nº 331, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2015.

Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona. O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATOGROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo nº 598521/2014, da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC,

D E C R E T A:

Art. 1º Fica criada a unidade escolar denominada Escola Estadual Indígena “Enawenê Nawê”, localizada na Terra Indígena Enawenê Nawê, Aldeia Halataikwa, no município de Juina/MT.

Art. 2º A unidade escolar de que trata o artigo 1º oferecerá a Educação Básica para o ano letivo de 2016, devendo protocolizar, no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, o processo de autorização da Escola, nos termos da Resolução Normativa nº 002/2013, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

Art. 3º Compete a Secretaria de Estado de Educação, tomar as providências necessárias ao funcionamento da Escola referida no Art. 1º deste Decreto.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Trata-se da última comunidade indígena no Estado de Mato Grosso a aderir a Unidade Escolar, sendo que, até a presente data, não obstante as índias serem autorizadas para frequentar as aulas, existe separação dos períodos por sexo, e não é oportunizado as índias seguir com o estudo além da comunidade indígena que oferece até o ensino médio, sendo uma particularidade da cultura Enewenê Nawê.

Arruda (1987, p. 80), evidencia que o que é respeitado como símbolo da identidade étnica, diz respeito a descrições contrastantes no que diz respeito à sociedade predominante. Tem a ver com a particularidade de cada cultura, em que cada etnia é perpassada por dada visão de mundo em função de um sincretismo próprio. Entretanto, também tais povos encontram-se submersos em um contexto de transformações, em consequência de diferentes fatores, especialmente no que tange às imposições realizadas pelo mundo do capital, realidade da qual os indígenas não estão imunes. Eles também passam por transformações em sua identidade, tendo em vista que ela é dinâmica, e se acomoda às mudanças pertinentes, sem descaracterizar suas origens e especialmente sua cultura.

Clifford Geertz (1989) mediante concepção de cultura cuja base consiste na simbologia abre espaço para a antropologia culturalista, no sentido de apresentar como a essência do ser humano, a cultura. Berger, destaca que Geertz classifica a cultura como “uma escrita etnográfica dos símbolos, mitos, rituais e a interpretação dessa simbologia determina a cultura de um povo, ou seja, a ciência interpretativa que visa a procura do significado dos fatos, pois “o comportamento é uma ação simbólica” (BERGER, 2011, p.1).

É possível compreender que existe outra visão de mundo com capacidade para não menosprezar o outro, ao contrário. Capaz de valorizar as especificidades simbólicas que fazem parte do maior patrimônio de uma etnia: a cultura. Nesta direção, no que tange ao domínio da cultura capitalista na esfera indígena, um número significativo de ameríndios acaba por deixar suas aldeias e migram para a

cidade na busca por dar continuidade aos seus estudos, uma vez que o nível de escolaridade que a escola indígena oferta já não provê a demanda.

Both (2009, p. 111) compreende que em geral os indígenas deslocam-se para os centros urbanos com a finalidade de atender suas necessidades básicas, tais como realizar compras, consultas médicas, fazer a venda de artesanatos, etc. No entanto, neste processo eles são seduzidos pela vida urbana, e com o passar do tempo instituem conexões duráveis e passam a habitar na cidade.

A percepção de Carlos é a de que:

A sociedade urbana contém o virtual, isto é, o cotidiano está no centro do acontecer histórico: contém a vida cotidiana e a vida do indivíduo, o ser particular e o genérico. O homem participa e produz a vida em todos os seus aspectos, nela também coloca em funcionamento seus sentidos e sua capacidade intelectual (2007 p.71).

A compreensão de Carlos (2007) é a de que as manifestações culturais presentes nos centros urbanos solicitam novas interpretações, em especial no que diz respeito à dimensão do imaginário, o identitário, assim como aos sistemas simbólicos. Nesta direção, as desigualdades sociais, a deficiência na qualidade da relação interpessoal e o distanciamento que fazem parte da vida urbana são proeminentes e fundamentais e a partir deles advém emoções e sentimentos distintos.

Daí a necessidade de propormos, em relação à educação indígena, a construção de um caminho mais harmônico e sustentável após séculos de degradação e devastação ambiental proporcionados por um modelo econômico onde em primeiro e último plano, se encontram os interesses do grande capital (SATO, 2018).

Não é outra a percepção de Antônio Carlos Wolkmer que em seu texto dissertativo, destaca que:

Os indígenas e outros grupos que participam do processo de formação nacional encontram o devido amparo constitucional sob a perspectiva de uma sociedade pluricultural. A política multicultural dispensa uma igualdade de tratamento às culturas dos grupos étnicos que são diferentes, além do pleno reconhecimento da igualdade e da cidadania em benefício destas culturas minoritárias. Na Constituição Brasileira, afirma-se o pluralismo cultural e não o multiculturalismo. O pluralismo cultural não promove, necessariamente, uma política de tratamento igualitário para as diferentes

culturas em um determinado território. O multiculturalismo, por sua vez, reconhece a igualdade de valor intrínseco de todas as culturas em particular (2006,p. 375).

Contudo, conforme assevera Fernandes, “Para a efetivação dos direitos sociais é necessária a intervenção direta do Estado, por isso são denominados também “direitos de prestação”(2010, p. 36), exatamente porque exigem, diferentemente dos direitos de liberdade, que o Estado intervenha com providências adequadas, porque não são imediata e irrevogavelmente realizáveis” Ou seja, se o Estado não assume o seu papel como garantidor de direitos, os direitos sociais ficam prejudicados, assim como os atores sociais a quem deles necessitam para exercer a sua cidadania.

Com base no pensamento de Wolkmer (2006), faremos uso de referenciais teóricos que caminhem em consonância com a presente proposta de pesquisa, tal como a corrente filosófica da Fenomenologia. Para tanto, iniciaremos fazendo uso de um conceito cunhado pelo filósofo e psicanalista Félix Guatarri, em sua obra “As Três Ecologias”, trata-se do conceito de ecosofia, definido como “uma articulação ético-política” entre o que denomina de “os três registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana (GUATARRI, 2008, p.8).

Nesta obra, Guatarri defende, diante da urgência cada vez mais crescente dos seres humanos frente à ineficiência dos projetos ecológicos passados e à letargia institucional das instituições responsáveis pelo combate à degradação ambiental, a necessidade de construirmos uma consciência ecológica coletiva distinta do que foi proposto, movida assim por uma práxis que seja capaz de compor “novas configurações existenciais” (2008, p.28). Sobre a importância e necessidade de uma “nova lógica ecosófica”, a fim de que erros antigos não se repitam, Guatarri assevera que:

Em minha opinião, a ecologia ambiental, tal como existe hoje, não se fez senão iniciar e prefigurar a ecologia generalizada que aqui preconizo e que terá por finalidade descentrar radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique. Os movimentos ecológicos atuais têm certamente muitos méritos, mas, penso que na verdade, a questão ecosófica global é importante demais para ser deixada a algumas de suas correntes arcaizantes e folclorizantes, que às vezes optam por recusar todo e qualquer engajamento político em grande escala (2008, p.36).

O autor salienta para a necessidade de criarmos uma nova ecologia: uma consciência ecológica que abarque a ecologia do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana, antes que seja tarde demais, pois:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (2008, p.9).

Faz-se de suma importância salientar que para que uma educação seja frutífera e, portanto, eficaz, necessita-se passar pelo âmbito de uma prática revolucionária, afim de que os educandos possam descobrir a correlação entre conhecimento, prática e transformação em seu universo existencial.

Conforme Senra:

Nas questões ambientais, assim como na pedagogia, as concepções de uma política neoliberal, de agro-negócio, de um “marketing” verde, de um desenvolvimento sustentável, privilegiando a dimensão econômica em detrimento de uma proposta de sustentabilidade, se tornam hegemônicas (2009, p.12).

Mediante processo formativo mediatizado pela Educação Sistemática, os discentes serão capazes de descobrirem em comunidade que haja de fato uma mudança efetiva na realidade que vivenciam, devem se reconhecerem, de acordo com Freire, como seres inconclusos, pois quando:

Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto do cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (2005, p.31).

Como trataremos aqui de enfatizar as contribuições da Educação Sistemática no tocante à degradação humana e ambiental – portanto, uma relação de relações possíveis, investigaremos pela ótica da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, os

móviles intrínsecos presentes nos sustentáculos que deram início e embasamento à conturbada relação histórica oprimidos/opressores. Afirma-nos Freire, acerca dessa contradição opressores-oprimidos:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos, e esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealmente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (2005, p. 32-33).

Freire assevera:

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, de permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (2005, p.33).

Temos aqui, portanto, uma missão freiriana como bem se evidencia em sua obra prima, a *Pedagogia do Oprimido*, que constatamos explicitamente em nosso cotidiano. Trata-se da efetivação da cidadania política, que conforme Gonh, consiste no:

O conjunto de valores, crenças, atitudes, comportamentos sobre a política, entendida como algo além daquela que se desenrola nos parlamentos, no governo, ou no ato de votar. Política compê maiúsculo, relativa à arte da argumentação e do debate dos temas e problemas públicos e que constrói uma cultura política pública. A cultura política pública envolve também símbolos, signos, mitos e ícones que expressam e catalisam os sentimentos, as crenças compartilhadas, sobre a ação dos indivíduos, agindo em grupos, em função da política. (1999, p.46).

Não é outra a percepção de Bell ao afirmar que:

A cultura política serve como filtro importante, que afeta a ação política, constringendo as percepções acerca da política, noções sobre quais os

problemas que devem ser considerados como políticos e quais as prescrições para a resolução desses problemas (2000,p. 31).

É possível constatar que o elo e a prática da vida política/cultural no campo relativo à esfera pública auxiliam no desenvolvimento de uma nova cultura política pública no Brasil, edificada mediante critérios do campo dos direitos humanos, que consiste na junção dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Neste sentido, concordamos com Souza, Nascimento e Balem (2019), que chamam a atenção para o fato de que a participação dos grupos étnicos nas tomadas de decisão dos assuntos do Estado carece de ser visualizada na perspectiva de uma expressão da sociedade multicultural, multinacional e pluriétnica na qual se vive, de forma a não se confundir com a tese de que cada grupo étnico no mundo devesse ter o próprio Estado.

4 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NA CONCRETIZAÇÃO DA CIDADANIA CULTURAL

O cenário brasileiro evidencia a existência de significativa diversidade étnica e linguística, localizando-se entre uma das mais extensas no contexto mundial. Parte considerável desta realidade dá-se em função da pluralidade indígena, que mediante culturas materiais e imateriais demarcaram de maneira grandiosa saberes e historicidade socioculturais ao mesmo tempo, singulares, mas também perpassadas de complexidade, sofisticação em diferentes aspectos, de fundamental importância tendo em vista o fato de serem portadoras de expressivos valores para o cenário mundial na atualidade, de forma a chamar a atenção no que diz respeito à preservação ambiental e para a necessidade de uma forma de vida sustentável. Contudo, a deterioração das culturas tradicionais em função do contato frequente com a “civilização” tem ocasionado modificações tanto nas relações materiais e socioculturais em consequência das práticas assimilacionistas.⁴

Com isso, importante se faz destacar que a escola se apresenta na perspectiva de um local deliberado como de fundamental importância na busca por significados históricos e de pertencimento. Muitos são os desafios em relação à prática de uma educação escolar indígena que atenda às reais necessidades e demandadas de um povo marcado por inúmeras questões relativas aos direitos, dimensão da qual foram expropriados desde o “descobrimento” do Brasil.

Na atualidade no Brasil, as complexas demandas que perpassam a realidade indígena, no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade, assim como a busca por autodeterminação demandam de políticas públicas que abarce a questão do currículo, formação de professores indígenas, estrutura física e organizacional, em função dos objetivos deste processo educativo. Na prática, tais ações só serão eficazes se as políticas públicas educacionais se efetivam na perspectiva do reconhecimento da imprescindibilidade de uma ação educativa intercultural, tendo em vista que:

⁴ Ponto de vista que procura fazer com que todos se integrem na sociedade sejam incorporados à cultura dominante. No caso específico deste estudo, propõe a universalização da escolarização, sem abrir espaço para a discussão sobre as particularidades e relevância deste ou daquele conhecimento para a comunidade escolar indígena.

O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valorize as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural (SILVA, 2003, p.30).

Toda e qualquer oferta educativa que tenha por objetivo a inclusão, carece de considerar que o multiculturalismo é uma realidade, e que não pode jamais ser omitido e desenvolvido somente por meio de aulas extras, ou de datas comemorativas. Trata-se de uma questão essencial, portanto, parte integrante do currículo, de forma a perpassar o fazer pedagógico a fim de motivar e evidenciar cada cultura e suas especificidades, em especial no Brasil, um país de exuberante riqueza no que diz respeito à miscigenação. O termo multiculturalismo é polissêmico. Daí a necessidade de que ele seja conhecido e explorado em sua potencialidade.

4.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA - FATO, DIREITO OU POSSIBILIDADE?

Embora as questões relativas à educação indígena não sejam recentes no Brasil, o século XXI marca, no que diz respeito ao cenário das políticas públicas de educação, o intenso debate sobre o acesso e permanência dos indígenas no sistema educacional formal/sistemático na perspectiva de um grupo socialmente desfavorecidos, mediante práticas de ações afirmativas.

Em nosso país, os povos indígenas possuem maneiras particulares de organização cultural e social, bem como uma gama de valores voltados para a arte, os símbolos, as tradições, e aos processos de constituição de saberes e transmissão da cultura para as futuras gerações. O alargamento de tais direitos no âmbito educacional permite aos povos nativos se apropriarem da instituição escolar, conferindo-lhe identidade e funções típicas.

A escola, compreendida como um espaço de lutas e de contradições (APPLE, 1989) pode atuar de maneira difusa, cumprindo com uma disfunção, pois ela é perpassada por um histórico de ações que levam à aculturação e assimilação, como também de imposição de valores. Nesta direção, em se tratando de um espaço de

transformação, a mesma passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas na perspectiva de um espaço de construção de relações intersocietárias, cujas bases encontram-se ancoradas na interculturalidade e na autonomia política, dimensões tratadas por Hall (2004) e Silva (2000) na perspectiva do hibridismo, conceito de fundamental importância para problematizarmos o contexto de significativas transformações sociais que na atualidade a escola encontra-se inserida. Nesta direção, a escola consiste no espaço onde se situa “este sujeito amalgamado, mesclado, multicultural, denominado de híbrido ou pós-moderno” (WENCZENOVICZ 2016, p.01):

O direito a educação escolar indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pelo reconhecimento das matrizes linguísticas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena – se deu através de sua trajetória histórica em direção a democratização das relações sociais no país. (2016, p.01).

Partindo do contexto histórico, podemos afirmar que a educação indígena no Brasil começou pela oralidade. Ou seja, inicialmente os conhecimentos até então construídos e vivenciados nas aldeias nas diferentes comunidades eram repassados de geração em geração de pais para filhos na perspectiva do reconhecimento dos saberes e vivências coletivas, numa visão de uma educação popular. O que significa que os indígenas faziam uso das práticas diárias via ações perpassadas pela dimensão artística, assim como por meio de rituais, lendas, mitos e ritos de passagem de caráter religioso e público a fim de que a transmissão do conhecimento, a socialibilidade e a integração ao grupo se materializassem.

Mediante processo de colonização, toda a dimensão de socialização de saberes possibilitada pela educação popular ou informal foi transformada, via educação formal, mediante disciplinas compartimentalizadas com pouca ou quase nenhuma articulação com a realidade e sua herança cultural indígena, sendo que no que diz respeito ao período colonial nos séculos XVI ao XIX, a educação voltada aos nativos se limitou ao catecismo religioso desenvolvido por ordens religiosas, notadamente pela Companhia de Jesus, cuja finalidade consistia na cristianização do gentio, em que para converter, seria necessário civilizar e, para tanto, fazia-se uso da mesma educação utilizada junto às crianças, de maneira a não só infantilizar

como também deixá-los cada vez mais longe do ambiente natural (cotidiano coletivo) para alcançar o objetivo da 'civiltude' (CASTRO, 2002).

Ao longo deste processo, parte significativa dos elementos culturais e das práticas educativas originárias indígenas se perderam ou foram transformadas. Desde então é possível visualizar as diferenças culturais um dia tidas como intransponíveis, assim como a adaptação do sistema educativo ocidental à transferência do pensamento e da cultura nativa como objeto de inesgotável controvérsia e fonte de conflito (FLECK, 2009, p. 109-118).

Na busca por salvaguardar e tentar deliberar sobre determinados desafios compreendidos como urgentes, foi criado no Brasil, no ano de 1910, o Serviço de Proteção ao Indígena (SPI). Tal Serviço foi relevante, tendo em vista que conseguiu garantir a posse de algumas terras tradicionais aos seus ocupantes e as protegeu contra invasões, bem como permitiu o reconhecimento quanto à importância de suas culturas originais e suas instituições.

No ano de 1967 foi criada a Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI, cujo campo de trabalho também foi perpassado de grandes desafios, inclusive a falta de recursos humanos e financeiros, na tentativa de assimilar os povos indígenas à cultura brasileira. Ainda que tal linha de pensamento não fosse um consenso, serviu de base para o Estatuto do Índio, lei que entrou em vigência em 1973 (LIMA, 2009).

Seguindo o mesmo conceito do Código Civil Brasileiro de 1916, o Estatuto do indígena visualizava os povos indígenas como "relativamente capazes", colocando-os na perspectiva de tutelados de um órgão estatal. No tempo presente, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas consiste na tutela estatal, sendo que no primeiro artigo, a lei determina que seu objetivo consiste em "integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva".

No ano de 1988, a denominada Constituição cidadã, atribui um novo tratamento aos povos indígenas, uma vez que passa a reconhecer sua identidade cultural específica e diferenciada no que tange à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, de forma a assegurar-lhes o direito de permanecerem como indígenas e determina como direito originário, portanto, que antecede a

criação do estado, o usufruto das terras que tradicionalmente ocupam. A constituição declara ainda que consiste no papel do Estado zelar pelo reconhecimento destes direitos por parte da sociedade. Ou seja, o Estado passa, então, da tutela de pessoas para a tutela de direitos.

O Estatuto do Índio, em seu artigo 4º classifica os indígenas de acordo com o seu grau de integração à sociedade:

I – Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da Comunhão Nacional;

II - Em vias de Integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da Comunhão Nacional, da qual vão vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados- Quando incorporados à Comunhão Nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (BRASIL, 1973).

Tendo em vista tal alteração, fez-se imprescindível a revisão do Estatuto do Índio, que consiste em uma das principais demandas dos povos indígenas na atualidade no Brasil. Fica perceptível que a Constituição de 1988 inaugura de maneira formal no país uma nova proposta de relacionamento entre o Estado e seus cidadãos indígenas, o que lhes garante o acesso aos direitos sociais, em que a educação faz parte.

Nesta direção, no que diz respeito ao aspecto legal, as normatizações instituídas desde a chegada do colonizador até 1970 estiveram diluídas em ‘leis maiores’. Apenas depois da segunda metade do século XX, no ano de 1973, via Lei nº 6.001 denominada de Estatuto do Índio é que se tem a garantia da alfabetização dos nativos “na língua do grupo a que pertença.”

Em 1974, uma atividade entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL⁵, Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI e o Ministério da Educação e Cultura - MEC garantiram diretrizes visando à alfabetização indígena

⁵O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15/12/1967 e tinha como proposta a alfabetização funcional de jovens e adultos. O Programa em tela foi criado e mantido pelo regime militar. O programa tinha por objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional. Seus Programas foram assim incorporados pela Fundação Educar em 1985, ano de seu fim.

para todo o território brasileiro. Na década de 1980, como parte das manifestações em prol da redemocratização do país, alguns indígenas, na condição de lideranças realizaram diversas mobilizações e tiveram como defesa ao movimento a garantia de educação a todos os grupos nativos de forma a considerar suas matrizes étnico-culturais. Como resultado a Constituição de 1988 realizou a inserção de todos os cidadãos como possuidores de direitos, de forma a incluir as comunidades indígenas. Tal fato abriu espaço para a inserção de direitos nas legislações que seguiram, de forma a contemplar a educação Escolar e Cultura Indígena.

No ano de 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, documento que também contempla as comunidades nativas. No ano seguinte, 1991, é instituído o decreto Presidencial nº 26 cujo teor atribui ao MEC a responsabilidade de colocar a Educação Escolar Indígena ao sistema regular de ensino, bem como realizar ações inclusivas de forma compartilhada com a FUNAI.

Tal documento possibilitou a criação de diferentes Núcleos de Educação Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena com a participação efetiva de lideranças indígenas, antropólogos, pedagogos, linguistas e técnicos do governo, evidenciando a integração entre nativos e não-nativos no que diz respeito à uma temática comum: Educação Escolar Indígena, cujos alicerces:

Estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre os povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração. (BRASIL, 2013, p.414).

Tendo em vista as conquistas relativas à dimensão dos direitos sociais, muitos foram os desdobramentos com base no reconhecimento e efetivação de políticas públicas de inserção dos indígenas ao direito à Educação, dentre as quais podemos destacar:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

- Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação;
- Resolução nº 10, 28 de março de 2006 - Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais no âmbito da educação escolar indígena;
- Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências;
- Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009 - Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- Resolução nº 2, de 5 de março de 2009 - Estabelece as normas para que os municípios, estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de ônibus e embarcações para o transporte escolar;
- Resolução nº 5, de 17 de março de 2009 - Autoriza a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades de direito privado sem fins lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena;
- Resolução nº 6, de 17 de março de 2009 - Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados;
- Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009 - Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;

- Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010 - Republicada em 16/4/2010 - Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências;
- Resolução nº 40, de 29 de dezembro de 2010 – Estabelece as normas para que os municípios, estados, Distrito Federal e outros órgãos vinculados à educação possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de bicicletas para o transporte escolar. (FNDE, 2013. Legislação).

Fica perceptível que desde 2005, via conselho superior, o Ministério da Educação (MEC) tem fomentado, mediante editais, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) em instituições de educação superior públicas em todo o país.

Nesta direção, o reconhecimento em uma perspectiva legal quanto à diversidade cultural dos povos indígenas possui como base a convivência democrática dos diferentes segmentos que fazem parte da Nação brasileira. Assim, a Constituição e bem como as leis decorrentes dela, definem o respeito às diferenças étnicas e culturais do país e neste contexto, a escola se apresenta como o elo entre a política e o direito e como consequência, a operacionalização da lei, cuja oferta dar-se-á em:

Regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2013, p.104).

No ano de 2015 foram reconhecidas e homologadas as diretrizes para formação de professores indígenas, por meio do Ministério de Educação. Tendo por referência esse marco regulatório, a formação de professores indígenas em se tratando de cursos de nível médio e superior no Brasil possui como lógica levar em conta a organização sociopolítica e territorial dos povos, de forma a realizar a valorização das línguas e fazer a promoção de diálogos interculturais.

Em consonância com a resolução do CNE, as diretrizes curriculares possuem por finalidade regulamentar os programas e cursos de formação inicial e continuada de professores junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às instituições formadoras e aos órgãos normativos. Importante se faz destacar que no documento que faz a apresentação das diretrizes, o CNE destaca que 2.620 professores indígenas realizaram a formação em magistério entre os anos de 2005 e 2011. Ao longo deste período foram ministrados 23 cursos por 20 instituições de educação superior em 14 estados (MEC/CNE, 2016).

A formação docente junto aos professores das escolas indígenas é de fundamental importância para a concretude do desenvolvimento educativo coerente com as demandas indígenas, uma vez que eles possuem um papel fundamental, pois, a eles compete:

A tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2013, p. 411).

Na prática podemos afirmar que a educação indígena em Mato Grosso, mais especificamente nas comunidades indígenas Enewenê Nawê em Juína-MT possui uma política definida. Contudo, interessa saber se os fatos evidenciam que tal política existe na letra da lei, e se materializando na prática, a fim de que possamos pensar nas possibilidades para sua continuidade ou efetivação.

4.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS

No estado de Mato Grosso, dentre os diversos modelos de educação que nortearam a educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas-RCNEI (1998) destaca que “ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998, p.24).

É possível observar que a escola indígena em Juína-MT, mais especificamente junto às comunidades indígenas Enewenê Nawê, realiza a oferta de um currículo imposto historicamente. Trata-se, portanto, de uma intenção educativa que carece de ser revistas e repensadas, uma vez que a percepção que se tem é a de que:

Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos encontros de povos e culturas diferentes – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço (BRANDÃO, 1986, p.8).

Grupioni (2006) destaca que “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas” (2006, p.63). É compreensiva a busca incessante da comunidade escolar indígena (gestores, coordenadores, professores, alunado e membros indígenas) na construção de um currículo que conceba seus direitos e a sua identidade.

Conforme Monte:

No período ainda nebuloso das ditaduras ainda latino-americanas, pequena rede de organizações não governamentais passa não só a existir, mas a desenvolver ações de apoio as sociedades indígenas, sobretudo no Norte e Centro-oeste do país” (2000, p.11).

Tais organizações colaboraram para que os indígenas tivessem direito à saúde, à educação, à melhores condições de vida etc. Fica evidente que, um dos desafios das escolas indígenas consiste no fato de poder colocar em prática seus direitos e concretizar na prática um currículo diversificado com capacidade para atender a educação escolar indígena por meio de políticas públicas educacionais, pensando de maneira específica na formação dos professores indígenas.

Freire destaca que “a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira” (2004, p. 36). Na prática, a escola indígena ainda se apresenta muito distante da escola desejável, se considerarmos a realidade da vida de pessoas singulares, cuja cultura fora dizimada, demandando que as concepções pedagógicas sejam trabalhadas no contexto

escolar específico, conforme as mudanças políticas que orientam a educação escolar indígena na atualidade.

A LDBEN assegura aos povos indígenas uma educação escolar condizente com suas reais características e demandas, uma vez que no que diz respeito à organização didática, o art. 26 destaca que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada” (BRASIL. LEI..., 1996).

O artigo 32 determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL. LEI... 1996). Fica evidente que a educação escolar indígena possui legitimidade para definir um currículo que se traduza como garantia dos seus direitos, de forma a promover a valorização cultural e étnica, mediante elaboração de material didático diversificado e diferenciado para atender as escolas indígenas.

A educação escolar indígena não pode correr o risco de ser conduzida por uma concepção pedagógica exclusiva. No estado de Mato Grosso diferentes concepções perpassaram a história de luta e formativa dos indígenas nas comunidades Enewenê Nawê desde que os indígenas tiveram acesso à escolarização e depois uma educação escolar formal que assegurassem de fato os seus direitos.

Conforme consta no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Seduc –MT:

A Educação Escolar Indígena é voltada às escolas localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas, com a garantia do atendimento de ser diferenciada, específica, intercultural e de acordo com a realidade sócio-linguística de cada povo. O termo “Escolar” é utilizado para diferenciar das demais atividades indígenas. Esta categoria educacional, portanto, não deve ser confundida com a educação indígena tradicional própria de cada etnia, conforme as diferentes culturas e pedagogias (SEDUC, 2022).

Fica perceptível que a SEDUC-MT, em consonância com os termos da atual legislação federal, compreende que os objetivos da Educação Escolar Indígena consistem em:

Proporcionar aos índios, às suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL. LEI..., 1996).

Nesta direção, a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena da SEDUC-MT assume como missão junto à oferta educacional no âmbito das comunidades Enewenê Nawê o fortalecimento da política de educação escolar indígena em consonância com as políticas educacionais, de forma a acompanhar e avaliar a Política Pedagógica e as Orientações Curriculares da Educação Escolar Indígena, além de acompanhar e avaliar a construção do PPP em consonância com as Orientações Curriculares da Educação Escolar Indígena.

Contudo, contradizendo a SEDUC-MT, o Conselho Indigenista Missionário, Regional Mato Grosso, veio a público em fevereiro de 2022 para repudiar e denunciar as violações ao direito à Educação Escolar, configurada pelo Edital PASS 010/2021 GS/SEDUC/MT, da Secretaria de Estado de Educação, Mato Grosso e suas consequências sobre os povos e comunidades indígenas deste estado.

Na avaliação do Conselho Indigenista Missionário Regional Mato Grosso, o edital, elaborado pela SEDUC-MT e que prevê a contratação temporária de profissionais para a Educação Escolar Indígena, “viola de maneira flagrante a legislação vigente” (CIMI 2022).

Conforme a nota de repúdio do Conselho (CIMI 2022):

A Educação Escolar Indígena (EEI) é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura. É fato que a Constituição Federal de 1988 reconhece aos Povos Indígenas, em seu Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, § 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, a EEI não deve se efetivar a partir de adequações de aspectos periféricos, mas de uma transformação da lógica, da estrutura, dos modos de pensar e fazer educação.

A nota evidencia também que:

Embora os muitos limites ainda impostos para sua plena realização, a EEI resulta de um acúmulo de lutas e resistências engendradas pelos Povos Indígenas e seus aliados que lograram, por exemplo, garantias como o Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei

9394/96, que aponta como um dos objetivos da Educação Escolar Indígena: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

A nota destaca ainda que:

A Resolução 03/99-CEB/CNE, garante em seu Art.2º, que “Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”. Sobre a organização própria, afirma ainda que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”.

Ainda a nota assevera também que:

[...] as comunidades indígenas têm o direito de definir o modelo de organização e gestão e de terem suas estruturas sociais respeitadas.

Mesmo o Estado de Mato Grosso, em sintonia com a A Resolução 03/99-CEB/CNE reconheceu a especificidade da EEI através da Resolução Normativa 004/2019, do Conselho Estadual de Educação, que em seu Artigo 2º, Inciso V, assegura “que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas considere as práticas socioculturais e econômicas dos povos e comunidades”.

Em seu Art. 71, a referida Resolução afirma que:

As Mantenedoras, municipais ou estadual, do Sistema Estadual de Ensino, devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada, concomitante com a sua escolarização, respeitada a diversidade cultural, diferenças étnicas e a realidade geoeconômica, em harmonia com os projetos de bem viver de cada povo”.

Assevera ainda que:

Frente aos fatos, resta evidente que o Edital PASS 010/2021 GS/SEDUC/MT, para contratação temporária de profissionais para a educação escolar indígena, viola de maneira flagrante a legislação vigente.

Ao impor a nucleação das escolas indígenas, a Seduc/MT fere direitos fundamentais dos povos e das escolas indígenas, desrespeitando a

organização própria de cada povo e comunidade. As crianças de aldeias distantes, terão que sair de madrugada e voltar à tardezinha, o que significa ficar longe da família o dia todo, dificultando, assim, os processos próprios de aprendizagem (cf. Artigo 210 da CF/88), que são vivenciados no seio familiar.

Chama a atenção para o fato de que:

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho preconiza a consulta prévia, livre e informada aos povos sobre medidas que os afetem, providência que não aconteceu em relação a este edital.

É sabido que houve um aumento significativo nas invasões e ações depredatórias dos territórios indígenas no estado, causadas pelo desmatamento, garimpos e apropriação ilegal dos bens presentes nestes territórios. Extinguir as salas anexas significa fragilizar ainda mais a proteção dos territórios indígenas, favorecendo as invasões destes, visto que a organização em diversas comunidades dentro das terras indígenas são formas comprovadas de proteção territorial. As salas anexas são indispensáveis para a consolidação dessas comunidades.

A nota declara que:

Ao propor a utilização de apostilas previamente elaboradas por não indígenas, a Seduc desrespeita as línguas e as culturas dos povos. Tais apostilas afrontam a diversidade étnica presente no estado de Mato Grosso, composta por 47 povos com línguas e culturas diferentes. Reedita, assim, o pensamento colonialista homogeneizador e discriminatório, uma vez que as línguas e as culturas indígenas não estão presentes nestas apostilas e os docentes indígenas são considerados incapazes de produzir material didático em suas línguas e adequados à realidade sociocultural de cada povo.

Denuncia que:

Mais de cento e oitenta professores e professoras, indicados por suas comunidades e experientes na educação escolar indígena, tiveram seus contratos temporários negados pela Seduc, sob o argumento de não atenderem à formação exigida.

Cabe aos estados a formação de pessoal especializado para as escolas indígenas. Entretanto a Seduc/MT não tem oferecido programas de formação em magistério aos Povos Indígenas.

Destaca a realização de alguns projetos de fundamental importância para a educação escolar indígena, conforme pode-se perceber a seguir.

Foram feitos apenas três projetos: o Projeto Tucum (1996 a 2001), o Projeto Haiyô (2005-2010) e o Projeto Urucum-Pedra Brilhante, este somente para os professores da Terra Indígena do Xingu. Algumas escolas conseguiram

desenvolver projetos de magistério, mas, a grande maioria dos povos não contaram mais com a possibilidade de formação em nível de Magistério Intercultural aos docentes de suas escolas indígenas. Assim, o PASS 10/2021 não pode exigir a formação em Magistério Intercultural, uma vez que, há mais de 10 anos, a Seduc se eximiu de sua responsabilidade.

É possível constatar que desenvolver uma prática educativa voltada à inclusão social de todos, em uma perspectiva alteritária envolve necessariamente inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual. Diante do exposto, é possível afirmar que do ponto de vista da política, a educação indígena encontra-se constituída. Os fatos, no entanto, evidenciam que ela ainda não se materializa na prática, o que nos leva a pensar nas possibilidades, a fim de poder fazer com que a dimensão legal seja transformada e refletida na prática, de forma a transformar vidas.

Em recente encontro na Capital do Estado, no Conselho Indigenista Missionário - Encontro de Educadores e Educadoras Indígenas de Mato Grosso, realizado entre 06 e 09 de junho de 2022, com a participação de cinquenta e dois educadores e educadoras de treze povos indígenas de Mato Grosso, pesquisadores, pesquisadoras e organizações aliadas dos povos, dentre os quais representantes das comunidades indígenas Enewenê Nawê, após análise do atual cenário das escolas e da Educação Escolar Indígena no Estado, das ameaças e violações quanto ao direito a uma educação escolar específica e diferenciada, elencaram as seguintes pautas em carta encaminhada a Secretária do Estado de Educação, Ministério Público, Defensoria Pública entre outros:

EM RELAÇÃO ÀS SEDUC – SEMECS:

- Devem respeitar e cumprir os direitos dos povos indígenas, conforme os Artigos 231, 215 e 210 da Constituição Federal de 1988.
- Os Projetos Políticos Pedagógicos, os calendários e os currículos das escolas dos povos indígenas devem ser respeitados.
- Realizar concurso público específico e diferenciado para os professores e demais profissionais da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. Efetivar professores que trabalham há muito tempo com contratos temporários.

A carta solicita:

- Que seja implementado um plano de carreira e cargos de salários para os professores indígenas, que haja isonomia salarial entre professores indígenas e não indígenas, que o estado de Mato Grosso garanta o piso

salarial para os professores indígenas, mesmo para os que são contratados interinamente.

- Garantir aos professores com especialização, mestrado ou doutorado, mesmo aos que são contratados, salário correspondente.

- Que se garanta aos mestres da educação tradicional sua inclusão nas atividades desenvolvidas nas escolas e sejam dignamente remunerados pelo trabalho especializado que realizam.

- A contratação de professores com Ensino Médio completo que já estejam trabalhando nas escolas indígenas. Que o estado respeite a autonomia dos povos e a escolha dos professores indígenas pelas comunidades. Neste sentido, exigimos a revogação da Portaria 010, de dezembro de 2021.

Da mesma forma reivindica:

- Garantir a contratação de professores que estão em fase de formação, respeitando o direito de os docentes indígenas realizarem a formação em serviço, como assegura a Resolução Normativa 004/2019, do Conselho Estadual de Educação - MT.

- Que os processos seletivos para contratação de professores e professoras indígenas sejam realizados nas línguas maternas de cada povo.

- Que a Seduc garanta aos professores e pesquisadores indígenas o suporte técnico, pedagógico e financeiro para a elaboração e a publicação de material didático específico de cada povo indígena. - Que seja garantida a formação continuada e específica dos professores e professoras indígenas.

Reivindica ainda

- Que sejam realizadas formações para a gestão financeira escolar.

- Que seja exigida formação antropológica e linguística para profissionais não indígenas da Seduc, das Semecs que atuam junto às escolas indígenas. As pessoas não indígenas, para trabalhar com povos indígenas, devem ter conhecimento das leis que nos amparam.

- As assessorias de educação escolar indígena devem ser ocupadas por indígenas. As assessorias devem trabalhar com as realidades indígenas, de acordo com as especificidades de cada povo, em relação aos alunos e profissionais da educação de cada escola indígena.

- Que as assessorias pedagógicas nos municípios sejam reativadas para atender melhor as escolas indígenas.

- Que o estado garanta infraestrutura adequada para a realização das atividades escolares, respeitando a organização de cada povo indígena.

- Que o cardápio da merenda escolar atenda à realidade específica de cada povo, com alimentos comprados das comunidades de cada povo indígena, sem burocracia.

- Que a educação escolar indígena seja realizada dentro de um Sistema Próprio, para que a autonomia das escolas nas aldeias seja respeitada. - Repudiamos as provas, formulários de avaliação de educadores e materiais didáticos que vêm da Seduc, sem nenhuma especificidade para as escolas indígenas.

O documento também evidencia repúdio, conforme pode-se constatar:

- Repudiamos a criação das DREs que extinguiu as Assessorias Pedagógicas e Cefapros, pois o processo foi feito sem consulta aos povos indígenas, violando a Convenção 169 da OIT; distanciou e dificultou a formação continuada aos professores indígenas.
- Repudiamos a tentativa de implantação de web ponto nas escolas indígenas, para não prejudicar as aulas de nossos saberes tradicionais culturais.
- Repudiamos a proposta de nucleação das escolas indígenas e todos os programas impostos aos povos indígenas, sem consulta prévia.

No que tange às universidades destaca a necessidade de:

Garantir o acesso a cursos em outras áreas, além das licenciaturas interculturais, através de programas como o PROINDI/UFMT e UNEMAT.

- Que a UNEMAT ofereça cursos diferenciados aos povos indígenas. - Manter professores auxiliares indígenas nos cursos da UNEMAT. Que sejam convidados os mestres e doutores indígenas para serem professores na UNEMAT.

Em relação ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI.

- Que as reuniões ordinárias do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena sejam programadas com um calendário anual.
- Que os resultados das reuniões do CEEI sejam divulgados para todas as escolas indígenas.
- Que o CEEI seja fortalecido, com efetiva participação de representantes de todos os povos indígenas do estado.

Acreditamos, não obstante os desafios, que ainda existe um caminho considerável a ser percorrido pela educação indígena na sua busca por legitimidade, o que na prática pressupõe luta. Muitos são os riscos que têm a ver inclusive com os caminhos metodológicos trilhados para a construção da pedagogia indígena, coerente com as demandas da comunidade indígena, considerando que além da falta de respeito ao direito garantido por lei, inexistem fórmula pré-dada ou um molde metodológico para a educação indígena.

4.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA CONTRA HEGEMÔNICA – UMA POSSIBILIDADE A SER CONSTRUÍDA.

Ao nos colocarmos no exercício de pensar uma educação contra hegemônica, com base na realidade de vida dos indígenas da comunidade Enewenê Nawê, vamos ao encontro das ideias de Mészáros (2008) que defende a tese da necessidade de superação da sociedade capitalista para se desenvolver uma educação que também supere as formas estritas desta sociedade.

Dessa forma, Mészáros (2008) propõe uma radical mudança estrutural na sociedade, para a emancipação e o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas. Para isso, vai afirmar a necessidade de uma educação que vá muito além da educação restrita à instituição escolar. Considera inconcebível uma significativa mudança na educação sem uma mesma mudança no quadro social correspondente, ou seja, uma mudança na educação que vise à emancipação humana.

Nesta direção, a superação do sistema capitalista deve, concomitantemente, acompanhar uma mudança na lógica mercantil global, na lógica do capital, pois, uma sociedade reprodutora do capital, possui uma escola reprodutora do capital. Sem isso, a mudança não passará de uma reforma passageira.

Em suas palavras:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (2008, p.35).

De acordo com Mészáros a transformação da educação não pode se limitar a reformas, pois, deixam “intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (2008, p.25).

Tal perspectiva vem ao encontro do que assevera Foucault:

Estabelecer séries de séries; prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; [...]. Ao termo de cada série, começam outras [...], de maneira que, cada indivíduo, se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria. [...]. A idéia de um 'programa' escolar [...] acompanharia a criança até o termo da sua educação e [...] implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente (1996, p. 143-146).

Em detrimento de toda e qualquer proposta reformista, Mészáros explica a diferença entre *mudanças formais* em relação a *mudanças essenciais*, sendo a primeira reformista e a outra transformadora. Para ele a universalização da educação e a universalização do trabalho deve se dar de modo concomitante, como uma atividade humana autorrealizadora (2008, p.65).

A relação entre educação formal e não formal enquanto objeto de uma transformação emancipadora se dará dentro de uma totalidade aplicada com práticas político-educacional-culturais. Assim a educação formal se desligaria da lógica do sistema e se aplicaria de forma mais abrangente e não mais submissa.

Com isso, em se tratando da educação indígena, ela faz parte de dada política pública gerida pelo governo, portanto, encontra-se inserida no âmbito das políticas públicas. A oferta educativa junto às comunidades indígenas Enewenê Nawê, por serem organizadas pela educação formal, irá acontecer em uma perspectiva híbrida.

Ou seja, articulando a educação informal com a educação popular e a educação formal e sistemática. Contudo, ela carece de ser desenvolvida e analisada diante de uma nova percepção de que a chave interpretativa maior de toda e qualquer política pública, que se refere à educação indígena, deve considerar o indígena como chave de leitura, compreensão e razão da busca por uma educação plena.

As ações a serem desenvolvidas no contexto da educação indígena refere-se ao contexto instituinte⁶ de educação popular, além de não ter receitas de como fazer, elas permitem a participação efetiva do sujeito no projeto, na comunidade e consequentemente na escola, na vida e nos demais aspectos do dia-a-dia.

A educação indígena vem ao encontro da ideia de que:

⁶ O instituinte consiste, aquilo que institui outra realidade, marcada pela includência nem sempre de todos e de forma inteira, porém includência. (LINHARES, 2006).

No tempo atual, a principal virtude ética, virtude aqui destituída de quaisquer fundamentos filosóficos, necessária para poder manter a integridade e cuidar da casa, da morada do humano, do planeta, é a incapacidade de desistir, é evitar que a esperança deixe de existir. É neste contexto que se dão as ações instituintes, é a esperança que nos move na busca por dias melhores, por oportunidades e pela concretização dos sonhos utópicos, pois destituídos dessa esperança, corremos o risco de ficarmos estáticos e imobilizados, portanto vencidos, o que seria o fim do sentido para a vida em sua essência. (2008 p. 28).

Ao assumirmos tal proposição como limite, estamos impulsionando o fazer humano na busca pela concretização de seu projeto de vida, que no caso da educação indígena diz respeito a uma educação perpassada por outra dimensão temporal, que vai além da dimensão do Chronos, tempo mensurável, referente ao relógio e calendário, mais do tempo denominado como Kairós, o momento oportuno, qualitativo, “uma prática do tempo”, no dizer de Certeau (1994,p. 157), que aqui chamamos de utopia.

A questão temporal na vida dos indígenas perpassada pela dimensão do Chronos e do Kairós, de maneira a interferir na qualidade de vida e consequentemente nos processos educativos desenvolvidos na comunidade, conforme pode-se visualizar a seguir na figura 3, realizada no território Rikbaktsa.

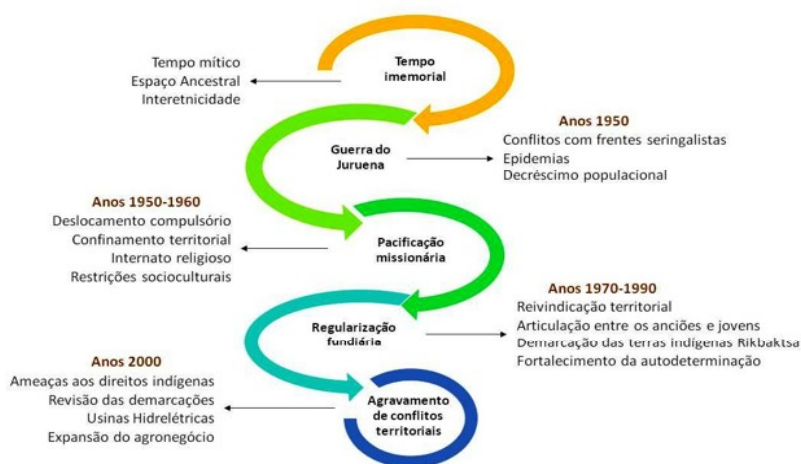


Figura 3 – “Espiral do tempo”⁷.

⁷ O Espiral do tempo foi elaborado pelo projeto denominado “Nós somos os outros: Identidade e Território Rikbaktsa”, na perspectiva do Curso de Especialização em “Gestão Colaborativa de Sistemas Socioecológicos na Amazônia Brasileira”, cujo objetivo consistiu em colocar em prática uma atividade de avaliação da resiliência socioecológica do povo indígena Rikbaktsa, da Terra Indígena Escondido (Cotriguaçu, Mato Grosso).

Fonte: Elaborado pelo grupo pesquisador do “Sistema Rikbaktsa” (2016).

A utopia é aqui percebida como motor de transformações. Delimita o projeto de algo necessário e imprescindível, uma vez que tal ideal contém em si a possibilidade da transformação social e das possíveis alterações que a comunidade indígena requer. Significa afirmar que a utopia nutre o desejo do que ainda não temos mais, se refere a um projeto declarado de convocação para a luta. Ou seja, no contexto relativo à educação indígena em Juína -MT, o pensamento utópico pode ser compreendido como o significativo impulsionador das revoluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esse estudo, com o objetivo de compreender se a educação formal ofertada pelo sistema público de Ensino em Juína - MT junto às comunidades indígenas Enewenê Nawê atende as demandas da especificidade de vida indígena, foi possível constatar que ainda resta um longo caminho a ser trilhado a fim de que a educação formal possa responder às questões requeridas pela comunidade em questão, preservando sua cidadania cultural.

O contexto histórico e social que perpassa a realidade indígena no contexto macro e micro, com foco no município de Juína em Mato Grosso-MT evidencia que ao longo do tempo a educação tem sido apresentada como um direito social, contudo apenas no texto da lei, uma vez que tal realidade não se materializa em sua totalidade na prática, não sendo capaz de ministrar elementos essenciais a identidade das comunidades indígenas.

Mesmo com a Constituição Federal de 1988, que abre espaço para a conquista em diferentes âmbitos do direito em sociedade, os povos indígenas continuam na luta contínua por direitos de cidadania, visando assegurar o direito à preservação de sua cultura e identidade.

No que diz respeito à educação, muitas são as questões a serem consideradas. Além da formação básica e complementar, temos a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, bem como o alargamento da oferta de educação básica nas escolas indígenas e no fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino, a fim de termos a garantia do tangenciamento e do diálogo com as ações e políticas afirmativas.

Contudo, tais ações não podem ser confundidas com políticas compensatórias. Mais sim, de ações com capacidade para indicar possibilidades de correção de injustiças históricas que continuam a acontecer contra as minorias, como é o caso das comunidades indígenas Enewenê Nawê, no município de Juína em Mato Grosso.

Nesta direção, a educação se apresenta como política de afirmação as comunidades nativas e aos povos tradicionais. Trata-se de uma reparação histórica,

somada ao incentivo à diversidade ou, ainda, a promoção de justiça social e da equidade educacional.

Fica evidente que a diversidade de saberes entre os povos repudia os modelos/sistemas fechados, cronologicamente lineares, fragmentados e disciplinares da Escola Moderna, que conduzem a um pensar centrado e hierarquizado, com um começo e um fim. Neste sentido, o ideal de educação indígena seria um sistema aberto de educação, que dê conta especificamente das realidades e projetos de vida dos povos indígenas.

Enquanto estivermos atrelados ao Sistema Geral imposto pelos Estados e Municípios, segundo seus interesses, concepções e práticas, não vejo como avançar em qualquer nível de ensino. Não podemos elaborar nossos projetos pedagógicos comparando ou submetendo às regras e padrões básicos das escolas não indígenas. Precisamos de um sistema próprio que inclua todos os subsistemas indígenas (povos), com recursos garantidos e autonomia escolar suficiente para dar rumo e vida aos nossos projetos de escola, de cidadania e de vida.

Uma escola que não leve em consideração as especificidades de vida indígena, se apresenta como “instituições de sequestro”, conforme afirma Foucault (1996). Manter, hoje, um sistema fechado de organização das turmas de trabalho, numa sala de aula, significa ter que manter também o currículo disciplinar, com seus conteúdos gradativos, distribuídos série por série.

As escolas indígenas são por excelência espaços interculturais, lugares de desenvolvimento de debates e de construção de conhecimentos e estratégias sociais relativas à situação de contato interétnico. Ou seja, trata-se de escolas de fronteira, na perspectiva de espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão articulados às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena.

Nesta direção, a escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que suas ações estejam articuladas aos reais anseios e necessidades da comunidade e de seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural, dessa maneira, a escola indígena, bem como os profissionais que nela atuam, carecem ser aliados da comunidade e trabalhar mediante prática do diálogo e participação comunitária, de forma a definir desde o modelo de gestão ao calendário escolar, os

quais devem estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo, assim como os temas e conteúdo do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In VON SIMSON, Olga R.; PARK, Margareth B; FERNANDES, Renata S. (Org.). **Educação Não-Formal: Cenários da Criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.
- ALMEIDA *et al.* Territorialidade e Reexistência Indígena na Fronteira Amazônica: o povo Rikbaktsa e a Terra Indígena Escondido, Mato Grosso, Brasil. **Sustentabilidade em Debate**. Brasília, v. 7, n. 2, p. 73-89, mai/ago 2016.
- ANCHIETA, J. de. **Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: Edusp, 1988.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, Hannah. **Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- ARRUDA, R.S.V. Antropologia, Saúde e Povos Indígenas. **CRPSP Psicologia e Povos Indígenas**. São Paulo: CRPSSP, 2010.
- ARRUDA, R. S. V. **Os Rikbaktsa**: mudança e tradição. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- ARRUDA, RSV. A Luta por Japuira. In RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil 1095/1986**. São Paulo: Cedi, 1987. p. 313- 21.
- ARRUDA, Marina Marques. **Aprender e Ensinar nas Barrancas do Rio Paraguai**: articulação entre educação formal e educação não formal no processo de formação das mulheres pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres – MT. Dissertação de Mestrado. UNEMAT. Cáceres- MT, 2017.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história no processo de formação quilombola. Bauru: Edusc. 2006.
- BALL, S. J. **Politics and Policy Making in Education**. London: Routledge, 1990.
- BELL, D. 1960 **The end of Ideology**. New York: Collier,2000.
- BENEVIDES, Maria Vitória de M. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BENEVIDES, Maria Vitória de M. Cidadania e Democracia. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**. Número especial sobre cidadania. São Paulo: Cedec, n. 33, 1994.

BERGAMASCHI, M. A. A Temática Indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? *In* FONSECA, S. G.; JÚNIOR, D. G. (Orgs.). **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

BERGER, Mirela. **A Interpretação das Culturas— Clifford Geertz**. 2011. Disponível em: <<http://www.minosoft.com.br/mirela/download/geertz2.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**: Uma defesa das regras do jogo. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BOTH, Sérgio José. **Da Aldeia à Cidade — Estudantes indígenas em escolas urbanas**. SECCHI, Darci; MENDONÇA, Terezinha F. de (Org.). Cuiabá: Conselho Editorial da EduUFMT, 2009.

BRANDÃO, C. R. ; BORGES, M. C. O Lugar da Vida - Comunidade e Comunidade Tradicional. El lugar de la vida - Comunidad y Comunidad Tradicional. **Revista Campo-Território**, 9(18), 2014. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27067>>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. *In* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros Voos; 22).

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Identidade e Etnia**: Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Ed. Brasiliense. Brasil 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21/11/2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Gabinete da Presidência: Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15/01/2020.

_____. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2004. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5051&ano=2004&ato=a54QzZ61keRpWT476>>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar,vista%20o%20disposto%20no%20art.>>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. **Decreto Nº 7704 de 05 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/pngati/legislacao/decreto/>>. Acesso em: 21/11/2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Lei Nº 9394/96. Brasília, 1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.>. Acesso em: 23/05/2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25/08/2021.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0DA671C140AF6BCB4D5D901A5BD51021.proposicoesWebExterno2?codteor=670971&filename=LegislacaoCitada+-PL+5560/2009>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Lei n.11.645, de 10 de Março de 2008.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28 mar 2022.

_____. **MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf >. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999.** Aprovado em 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf> >. Acesso em: 14/05/2021.

_____. **Resolução nº 10, 28 de março de 2006.** Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais no âmbito da educação escolar indígena. Brasília, 2006. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3083-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2006> >. Acesso em: 25/11/2021.

_____. **Resolução nº 2, de 5 de março de 2009.** Estabelece as normas para que os municípios, estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de ônibus e embarcações para o transporte escolar. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3285-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-2-de-5-de-mar%C3%A7o-de-2009> >. Acesso em: 28/03/2021.

_____. **Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010.** Republicada em 16/4/2010. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=114046> >. Acesso em: 28/05/2021.

_____. **Resolução nº 40, de 29 de dezembro de 2010.** Estabelece as normas para que os municípios, estados, Distrito Federal e outros órgãos vinculados à educação possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de bicicletas para o transporte escolar. Brasília, 2010. Disponível em: < <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolucao-0401.pdf> >. Acesso em: 04/05/2021.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de março de 2009.** Autoriza a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades de direito privado sem fins lucrativos para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena. Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf >. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. **Resolução nº 6, de 17 de março de 2009.** Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf >. Acesso em:09 jun. 2022.

_____. **Decreto Nº 7747 de 05 de junho de 2012.** Acesso em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.747%20C%20DE%205,PNGATI%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.>. Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. **Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009.** Estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I Coneei e implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=111961> >. Acesso em:07 set. 2021.

_____. **Decreto Federal nº 4.887 de 20/11/2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm >. Acesso em:23/02/2021.

_____. **Lei n.11.645 de 10 de Março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> >. Acesso em: 21/11/2022.

_____. **Lei n.º 10.172. Plano Nacional de Educação.** Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em:25 ago. 2021.

_____. MEC. **Resolução N.º 05. Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.** Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/indigenas/Anexo%20E14-RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%20N%C2%BA%205%20DE%202%20DE%20JUNHO%20DE%202012.pdf>>. Acesso em:21 nov. 2022.

BRAYNER, F. H A. **Ensaio de Crítica Pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mov/a/bG6GRXnJsStSyTy4Fx5ZW9L/?lang=pt>>. Acesso em:21 nov. 2022.

CÃNAS, Vicente. **Diários de Campo.** Volumes 1 a 3.Mimeo,1977 a 1987.

- CANDAU, V. M *et al.* **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CANEZIN FA M. **Estatuto de Troca entre Paz e Guerra: Desigualdade e invisibilidade das mulheres Cinta Larga no município de Juína- Mato Grosso**. Monografia (Graduação em Psicologia) AJES – Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Juína, 2015.
- CARLOS, Ana Fani A. **A Cidade**. Coleção Repensando a Geografia. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 12. ed. 2009.
- CASTILHO. Suely Dulce. **Culturas, Família e Educação na Comunidade Negra Rural de Mata-Cavalo-MT**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. São Paulo-SP.2008.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconstância da Alma Selvagem e outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- CAVALCANTE, Antonio; COSTA Neto. **Direito, Mito e Metáfora: os lírios não nascem da lei**. Imprensa: São Paulo, Ltr, 1999.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Tradução Ephrain Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAPELLE, R. **Os Índios Cintas-Largas**. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Cinta_larga >. Acesso em: 03 mar. 2022.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural: O direito à cultura**. 2. ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.
- CORREA, Noemi dos Reis. **Desenvolvimentismo, Projeto Juína e os Enewenê Nawê: Violência e representações da branquitude**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós- Graduação em Sociologia. São Carlos-SP, 2021.
- COSTA, Janaina Santana. **Espaços de Esperança: a produção associada da vida na Comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé-MT**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2017.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania, Democracia e Educação**. **Revista Idéias**, nº 24, São Paulo: FDE, p. 13-26, 1994.
- DAGNINO, Evelina, **Sociedade Civil, Participação e Cidadania: de que estamos falando?** *In* MATO, Daniel (Org.) Políticas de Ciudadania y sociedad

civil em tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

DAGNINO, Evelina. **Para Retomar a Invenção Democrática**: Qual cidadania, qual participação? (texto produzido a partir da palestra da autora) Recife: Fórum Social Nordestino, 2004.

DIÁRIO 2, de 14 de outubro de 1982, do Pe. Vicente Cañas, 1977-1987, p. 215

DROR, Y. **Public Policymaking Re-Examined**. Scranton-PA: Chandler Publishing, 1968.

DUNN, W. **Public Policy Analysis**: An introduction. 2. ed. Englewood Cliffs, N. J.: PrenticeHall, 1994.

DYE, T. (1978). **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, (1978).

EASTON, D. **The Political System**. New York: Alfred A. Knopf, 1953.

ESPINOZA, O. **The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (in) Equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)**. Tesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh, 2002.

FAO-ONU . **Relatório da Organização das Nações Unidas Para a Alimentação e a Agricultura – FAO-ONU 2018**. Disponível em: <<http://www.fao.org/americas/publicaciones-audio-video/pt/>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FERNANDES, Maria AP. Morato. Cultura como Direito: reflexões acerca da cidadania cultural. **Latitude**, vol. 4, nº 1, pp. 33-53, Alagoas – AL, 2010.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FISCHER, F.; MILLER, G.; SIDNEY, M. (Eds.). **Handbook of Public Policy Analysis**, 2007.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. A Educação Jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17–18). Ministério da Educação do Brasil. **Revista em Aberto**, 2009.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Paulo. **A Ação Cultural Para a Liberdade e outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1976.

_____. Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FUNAI. **Povos Isolados**. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-isolados-1>>. Acessado em: 15 mar. 2022

GADOTTI, Moacir. A Questão da Educação Formal/Não Formal. *In* Instituto International des Droits de L'enfant (IDE). **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 a 22 de outubro. 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Forma_2005.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária Conceitos e Práticas Diversas, Cimentadas por uma Causa Comum. **Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GOBERT; MULLER In, VAZ., L.G.D.; Políticas públicas. **Revista Nova Atenas de Educação e Tecnologia**. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GROSGUÉL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 455-492.

GROSSI, E. P. Ensinando que todos aprendem. **Revista do GEEMPA**, 6, p. 91, 1998.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. *In* GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de Professores Indígenas**: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. Impasses Marcam a Execução da Política de Educação. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Eds.). **Povos Indígenas no Brasil**: 2006-2010. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação Escolar Indígena. **Painel 05**. Vol. 14, p. 129-203. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GUATARRI, Félix. **As Três Ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus. 19. ed. 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1999.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Campinas, nov. 2001.

IBGE. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, 2012.

JAKUBAZKO, Andrea. (Coord.). **Dossiê IPNAH – Yaõkwa Povo**. Cuiabá: OPAN - Operação Amazônia Nativa. 2006.

JENKINS, W. I. **Policy Analysis: A political and organizational perspective**. London: England, 1978.

Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Nº 3, julho, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. **Os Contextos do Saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas. Revista e Ampliada, 1992.

LESSA, Sergio. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Luciana Alves de. **Direito Socioambiental - Proteção da Diversidade Biológica e Cultural dos Povos Indígenas**. Faculdade de Direito de Curitiba, 2009.

LINHARES, Célia Frazão. **Escolas Aprendentes e Autonomia Pedagógica**. Aleph - Formação de Professores. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/>. Acesso em: 22 mai. 2022.

LINHARES, Célia. Experiências Instituintes na Educação Pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública Cuiabá**, v. 16 n. 31, p. 139-160, maio.-ago. 2007.

LISBOA, Tomaz de Aquino. **Os Enawene-Nawe: O IT (Organização Internacional do Trabalho)**, 1989. Convenção J6 9 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países independentes e Resolução sobre a Ação da Organização Internacional do Trabalho Concernente aos Povos Indígenas e Tribais. Brasília/Genebra: Organização Internacional do Trabalho. Primeiros Contatos. São Paulo: Edições Loyola. 1985.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros. A Nova Democracia e os Direitos Fundamentais. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Universidade de Minas Gerais. Referência: n. 36, p. 147–162, 1999.

MANN, D. **Policy Decision-making in Education**. New York: Teachers College Press, 1975.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSHALL, T. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARSHALL, T. H. **Política Social**. Tradução de Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, M. F. Educação não Escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, Vol. 16 - n. 1 - Itajaí, jan-abr 2016. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/7609/pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação**. SEDUC. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/diversidade-educacional>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 11. ed. 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

- MIDGLEY, J., MARTIN, T.; LIVERMORE, M. (Eds.) **The Handbook of Social Policy**. CaliforniaUSA: Sage Publications, 2000.
- MINOGUE, in Christopher; HAM e Michael HILL. N.d. p.05. **The Policy Process in the Modern Capitalist State**. Prentice-Hall; 2. ed. Tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino. Adaptação e Revisão: Renato Dagnino, January 1993.
- MIRANDA CS. **Natureza e Vida: Fina sincronia entre os povos Rikbaktsa**. Monografia (Graduação) Universidade Aberta do Brasil. Universidade Federal de São Paulo. Juina, 2014.
- MONTE, Nietta Lindenberg. E Agora, Cara Pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov. - dez. 2000.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NETO, J. D. P. **No País dos Cinta Larga: uma etnografia do ritual**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 1991.
- OLIVEIRA, Assis da Costa; RANGEL, Lucia Helena (Orgs). **Juventudes indígenas: estudos interdisciplinares, saberes interculturais: conexões entre Brasil e Mexico**. BANIWA. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **Ensino de História Indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais**. PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. (Orgs). Representações culturais da América indígena [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Editora Eudora Brasiliense AS. 1 ed., 1985.
- PAIVA, Vanildo. **Educação Formal como Direito Humano? Contradições e dilemas da revolução educacional da segunda metade do século XX**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARSONS, W. **Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**. Edward Elgar Publishing, Inc. Cheltenham, U.K., Northampton, MA, USA. Dye, T. (1978). Understanding public policy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, (1995).
- PASSOS, Luiz Augusto. **O Emancipatório**. Cuiabá: UFMT, 2007. 7p. Inédito.
- PEREIRA, A. L. Uma Contribuição à Teoria Pós-colonialista: notas sobre a obra de Abdias do Nascimento. **Anais do II Seminário Nacional Sociologia e Política**. Paraná, Curitiba, 2010.

- PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Orgs.). **Cidadania e Inclusão Social**: Estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Souza Gustin. Belo horizonte: Fórum, 2008.
- PERROT, M. **Minha História das Mulheres**. Tradução Ângela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIRES, Paula Wolthers de Lorena. **Rikbatsa**: Um estudo de Parentesco e Organização Social. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira : versão final revista pelo autor. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIOVESAM, Flavia. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Rev. TST**, Brasília, vol. 75, no 1, jan/mar 2009.
- QUARESMA, Regina. Participação Política, Cidadania e Inclusão Social. In QUARESMA, Regina; OLIVEIRA, Maria Lúcia de Paula (Orgs.). **Direito Constitucional Brasileiro**: perspectivas e controvérsias contemporâneas. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- QUEIROZ, Carla Ferreira Lopes da Silva. **A Concepção Contemporânea de Cidadania à Luz da Constituição Federal do Brasil de 1988**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação *estricto sensu* em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 84 – 130.
- Revista Isto é Dinheiro. **Brasil deixa Ranking das 10 Maiores Economias Após Queda de 4,1% do PIB**. Edição Nº 1213, 12.03. Editora Três, SP, 2021.
- RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SANTOS, Gilton Mendes dos. **Seara de Homens e Deuses**: uma etnografia dos modos de subsistência dos *Enewenê Nawê*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UNICAMP, Biblioteca Central Circulante, Campinas, 2001.
- SANTOS, Gilton Mendes; SANTOS, Geraldo Mendes. **Homens, Peixes e Espíritos**: a pesca ritual dos *Enewenê Nawé-Nawe*. Tellus, ano 8, n. 14, p. 39-59, Campo Grande, MS, 2008.
- SÃO PAULO. Governo do Estado. **Psique e Negritude**: Os Efeitos Psicossociais do Racismo. Imprensa Oficial, 2008.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Povos Indígenas no Estado de São Paulo, SP**: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Coordenação de Políticas para a População Negra e Indígena/CPPNI, 2. ed., 2010.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças**. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

SEDUC, 2022. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/diversidade-educacional>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitosa. **Por uma Contrapedagogia Libertadora no Ambiente do Quilombo Mata Cavallo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso - EdUFMT, 2009.

SILVA, Ana Paula da. **História e Memória: os Tupinambá e o seu tempo**. PORTUGAL, A.R. ; HURTADO, L.R. (Orgs). Representações culturais da América indígena [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SILVA, Humberto. **Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos**. 1995. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, José Alessandro Cândido da. Políticas de Educação Escolar Indígena no Acre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 321-338, set./out. 2019

SILVA, Jovam Vilela. **Mobilidade Populacional na Fronteira Oeste de Colonização**. Cuiabá: KCM, 1998.

_____. Tempo e Espaço Entre os Enewenê Nawê-Nawe. **Revista de Antropologia**, v. 41, n. 2. p. 21-52, 1998.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. Reflexão Crítica: Elemento Estruturador da Prática Pedagógica de Educadores Populares. *In* MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. (Org.). **Educação Popular, Práxis Pedagógica e Cidadania**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Cap. 10, p. 219-240.

SMANIO, Gianpaolo Poggio. A Conceituação da Cidadania Brasileira e a Constituição Federal de 1988. *In* MORAES, Alexandre de. (Coord.). **Os 20 anos da Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2009, p.339.

SOUKI, Léa Guimarães. A Atualidade do Pensamento de T. H. Marshall no Estudo da Cidadania no Brasil. **CIVITAS - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, vol.6, n. 01, p. 39-58, jan. / jun., 2006.

SOUZA, A. F. G. ; BRANDAO, C. R. **Ser e Viver Enquanto Comunidades Tradicionais**. Mercator (Fortaleza. Online), v. 11, p. 109-120, 2012. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/724/44>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SOUZA, Lucas Silva de; NASCIMENTO, Valéria Ribas do; BALEM, Isadora Forgiarini. O Novo Constitucionalismo Latino-americano e os Povos Indígenas: A visão do direito a partir dos caleidoscópios e dos monóculos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 576-599, 2019.

STERING, Sílvia Maria dos Santos. **O Desafio da Qualificação para o Trabalho na Perspectiva do Proeja no IFMT** - Política, fato e possibilidades. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista – Unesp. Instituto de Biociências de Rio Claro – SP, 2015.

STERING, Sílvia Maria dos Santos. **Ritmos e Tons das Ações Instituintes da Educação Popular: Um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Instituto de Educação, Cuiabá-MT, 2008.

STRECK, Danilo R. Território de Resistência e Criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular. *In* STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. **Novas Perspectivas do Direito: diálogos ou disjunções entre o direito público e o direito privado**. CONPEDI/UNA/UCR/IIDH/IDD/UFPB/ UFG/Unilasalle/UNHwN. CONPEDI, 2017. Disponível em: < <https://sml.adv.br/novas-perspectivas-do-direito-dialogos-ou-disjuncoes-entre-o-direito-publico-e-o-direito-privado/> >. Acesso em: 16 jun. 2022.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. 3. ed. Belo horizonte: Itatiaia, 1987.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

_____. **Educar para a Cidadania ou para a Liberdade?** Florianópolis: Perspectiva, v. 23, p. 469-484, 2005.

TOURAINÉ, A. **O que é Democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

TRILLA, Jaume. A Educação Não-formal: pontos e contra pontos. *In* ARANTES, Valeria Amorim (Org.). **Educação Formal e Não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. Atlas de Zonas Áridas de América Latina y el Caribe. Dentro del marco del proyecto Elaboración del Mapa de Zonas Áridas, Semiáridas y Subhúmedas de América Latina y el Caribe. **CAZALAC. Documentos Técnicos del PHI-LAC**, N°25. 2010.

VESPÚCIO, A. **Novo Mundo**: as cartas que batizaram a América. São Paulo: Planeta, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular**: metamorfose e verdades. São Paulo: Cortez, 2010.

WENCZENOVICZ. Thaís Janaina. Direitos Fundamentais, Educação Indígena e Identidade Emancipatória: Reflexões acerca de Ações Afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**. 2016. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271/1054>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

WOLKMER, Antonio Carlos. **O Multiculturalismo, o Pluralismo Jurídico e os Novos Sujeitos Coletivos no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2006.