

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO
FRENTE AOS DESAFIOS DA COVID-19

SHAYANNE ANTONIA SOUZA DA ROCHA

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO
FRENTE AOS DESAFIOS DA COVID-19**

SHAYANNE ANTONIA SOUZA DA ROCHA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Fabrícia Vellasquez Paiva

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço Social
da Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, como parte das exigências
para obtenção do título de bacharel em
Serviço Social.

Seropédica, RJ.
Março de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Re ROCHA, Shayanne Antonia Souza da , 1991-
DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM DEBATE
NECESSÁRIO FRENTE AOS DESAFIOS DA COVID-19 / Shayanne
Antonia Souza da ROCHA. - Seropédica/RJ, 2023.
60 f.

Orientadora: Fabrícia Vellasquez PAIVA. Trabalho
de conclusão de curso(Graduação). -- Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Serviço Social, 2023.

1. Indígenas. 2. Serviço Social. 3. Educação. 4.
Pandemia. I. PAIVA, Fabrícia Vellasquez, 1981-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Serviço Social III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL



ATA Nº 1536 / 2023 - CoordCGSS (12.28.01.00.00.00.04)

Nº do Protocolo: 23083.016751/2023-75

Seropédica-RJ, 20 de março de 2023.

Shyanne Antonia Souza da Rocha

DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO FRENTE AOS DESAFIOS DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso submetido como requisito parcial para obtenção do título de **Bacharel em Serviço Social**, pelo Curso de Graduação em Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Data de aprovação: 08 de Março de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Doutora Fabrícia Vellasquez Paiva
Orientadora - presidenta (DTPE/UFRRJ)

Profa. Doutora Adriana Amaral Ferreira
Membro interno - DEDH/UFRRJ

Profa. Doutora Simone da Cunha Tourino Barros
Membro interno - DEDH/UFRRJ

(Assinado digitalmente em 21/03/2023 09:11)
ADRIANA AMARAL FERREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHOT (12.28.01.00.00.00.10)
Matricula: 1783266

(Assinado digitalmente em 21/03/2023 08:10)
FABRICIA VELLASQUEZ PAIVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1794153

(Assinado digitalmente em 21/03/2023 11:32)
SIMONE DA CUNHA TOURINO BARROS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHOT (12.28.01.00.00.00.10)
Matricula: 2316595

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Carlos e Selmita, por sempre me apoiarem nesta jornada e a todos os povos originários do Brasil que resistem com garra e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu amado Abba Yeshua, por ter chegado até aqui, por me fortalecer, encorajar e por guiar meus passos por onde quer que eu andar e, principalmente, por permitir que os meus sonhos coincidissem com os dEle. Obrigada, Jesus, por não me deixar desistir. Obrigada, meu Deus. Faltam-me palavras para expressar tamanho amor e gratidão.

Aos meus pais Selmita e Carlos, meus principais motivadores, por nunca medirem os esforços que fazem por mim. Pelo incentivo, pela confiança depositada, por todo amor e dedicação ao longo desses anos, honrarei-os para sempre. Vocês são tudo o que tenho e tudo que eu sou. Amo vocês!

À minha prima Suzana, por me ensinar o que é lutar e vencer mesmo sendo tão nova. Você exala vida e isso me inspira. Você é guerreira e isso me fortalece. Você é um presente de Deus para mim. Te amo!

Ao meu irmão Anderson, pelo seu amor e apoio, que nenhuma distância seria capaz de apagar. O nosso amor nós demonstramos do nosso jeito. Obrigada, te amo!

Ao Edson Diniz, por ter um pedaço dele aqui nesta monografia. Você semeou uma pequena semente e agora ela floresceu. Obrigada por me encorajar, incentivar e principalmente pelo carinho e amizade por tantos anos mesmo estando atualmente a quilômetros de distância.

Aos meus familiares e amigos, por todo incentivo durante esse longo período, por ficarem alegres por mim, além de compreenderem a minha ausência em alguns momentos.

À minha Orientadora, Professora e Supervisora Fabrícia Vellasquez Paiva, a quem não poderei agradecer suficientemente pelo apoio, pela confiança que depositou em mim, por trazer a existência o amor pelo meu campo de estágio em todas as suas fases, pela atenção e principalmente para o que representa para mim como exemplo profissional e humano. Obrigada por tudo!

À Simone Tourino Barros, professora tão amável e dedicada, que durante esses anos pude beber dessa fonte e aprender tanto, foi um prazer ser a sua “companheira”. Muito obrigada!

À professora Adriana Amaral Ferreira por todas as leituras que tanto contribuíram para que esta monografia fosse escrita baseada na minha temática preferida e, por ter aceitado fazer parte da banca em meio a um período tão corrido. Muito obrigada!

Aos meus amigos que construí ao longo da graduação, Amanda, Ícaro e Mariana, meu quarteto mais que fantástico, que tornaram todos esses anos tão leves quanto a uma pluma. Juntos nós dividimos tantas coisas, os anseios, as alegrias, correrias, seminários, brincadeiras, tantas fotos, abraços e carinhos. Como sou grata por ter vivido essa jornada ruralina junto com vocês, não tenho dúvidas que farão sempre parte da minha vida. Que venham as próximas etapas, estaremos juntos e vibrantes. Amo vocês!

À minha amiga Rayanne, que partilhou as dores e as delícias de ser ruralina junto comigo, por ter sido um norte para mim durante esses anos, nunca imaginei que passaríamos por essa fase juntas, mas Deus nos presenteou. Seguiremos avançando, te amo!

As minhas companheiras de estágio Ana Luísa, Isabela, Amanda e Juliana por realizarmos um ótimo trabalho em equipe, partilhamos de conversas, incentivos e aprendemos acima de tudo a sermos proativas. O conjunto que deu certo. Obrigada, meninas!

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por me proporcionar vivências e aprendizados incríveis, como também a todos os docentes que fizeram parte dessa história, visto que foi através da dedicação de cada um que me apaixonei ainda mais pelo curso de Serviço Social.

“Índio eu não sou”

Não me chame de “índio”
porque esse nome nunca me pertenceu
nem como apelido quero levar
um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
e no desejo de às Índias chegar
com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
uma bala em meu peito transpassou
meu grito na mata ecoou
meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
caravela aportou bem ali
eu vi “homem branco” subir
na minha Uka me escondei.

Ele veio sem permissão
com a cruz e a espada na mão
nos seus olhos, uma missão
dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.

Sou Kambeba, sou Tembê
sou kokama, sou Sataré
sou Guarani, sou Arawaté
sou tikuna, sou Suruí
sou Tupinambá, sou Pataxó
sou Terena, sou Tukano
resisto com raça e fé.

Márcia Wayna Kambeba

RESUMO

Este trabalho de revisão bibliográfica se propõe a analisar o processo histórico da formação social indígena brasileira, bem como evidenciar a educação indígena e descrever como se deu a implementação da educação escolar dos povos originários em suas comunidades a partir das legislações brasileiras, visto que essa população sempre foi marcada pela negação da sua identidade e violação das suas culturas como também a privação dos seus direitos básicos. O trabalho também visa detalhar como a pandemia do covid-19 impactou as suas comunidades, evidenciando as suas consequências e as perdas que os atingiram. Além disso, abordei o surgimento do movimento indígena no Brasil e os seus desdobramentos, em síntese, foi descrito como a questão etnico-racial está pautada nas diretrizes curriculares do Serviço Social. Por fim, tece considerações finais sobre o tema à luz dos autores selecionados e da legislação analisada, destacando, porém, que o tema sobre a escolarização indígena tem evoluído na sociedade atual, mas ainda há muito trabalho a ser feito.

Palavras-chave: Indígenas; Serviço Social; Educação e Pandemia.

ABSTRACT

This work of bibliographical revision proposes to analyze the historical process of the Brazilian indigenous social formation, as well as to highlight the indigenous education and describe how the implantation of the school education of the indigenous in their communities took place from the Brazilian legislation, since this population has always been marked by the denial of their identity and the violation of their cultures, as well as the deprivation of their basic rights. The work also aims to detail how the covid-19 pandemic has impacted their communities, highlighting its consequences and the damage that has affected them. In addition, I addressed the emergence of the indigenous movement in Brazil and its developments. In summary, it was described how the ethnic-racial issue is based on the curricular guidelines of Social Work. Finally, it makes final considerations on the subject in the light of the selected authors and the analyzed legislation, highlighting, however, that the theme of indigenous schooling has evolved in today's society, but there is still much work to be done.

Keywords: Indigenous; Social Work; Education and Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
- CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- CRESS - Conselhos Regionais de Serviço Social
- DOU - Diário Oficial da União
- ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
- FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- GTP - Grupo Temático de Pesquisa
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- ONG - Organização não governamental
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UNA-SUS - Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
- UNI - União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS.....	17
2.1 Formação Social Indígena Brasileira.....	17
2.2 O contexto pandêmico da COVID-19 e contextos sociais.....	22
3. REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	28
3.1 Educação indígena e educação escolar indígena: uma construção histórica brasileira	28
3.2 A consolidação do Movimento Indígena.....	32
3.3 O direito à educação como um marco histórico dos povos originários.....	35
4. SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: UM DEBATE NECESSÁRIO.....	43
4.1 A questão Étnico-racial nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social.....	43
4.2 Práxis do Serviço Social na garantia de direito à educação dos povos indígenas.....	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta utiliza como tema o debate sobre a questão da Educação Indígena visando à práxis profissional do Serviço Social, levando em consideração e evidenciando o período pandêmico que vivenciamos nos dias atuais. A definição desse tema deu-se a partir das discussões realizadas em meio a vivência do estágio, visto que o mesmo foi realizado no campo da educação, juntamente com algumas pesquisas que envolvia o tema, já realizadas anteriormente em disciplinas durante o curso, foi como que uma espécie de amor à primeira vista, despertando ainda mais o desejo de aprofundar o conhecimento nessa área de estudo, que será evidenciado a seguir.

O interesse em discutir essa temática surgiu no decorrer da minha graduação, quando ingressei no Projeto de Extensão “*Narrativas sociais em outras histórias e novas memórias: espaços, temas e sujeitos revisitados em literatura infantojuvenil*” como estagiária, que era voltado ao âmbito da educação, que levo em consideração como um marco fundamental durante a minha formação acadêmica. O meu primeiro contato com a temática indígena mais intensa ocorreu quando elaborei uma pesquisa em forma de artigo, sendo de livre escolha, sobre as Juventudes Indígenas, como trabalho final em uma disciplina optativa¹ durante o curso de Serviço Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Com esse primeiro contato, juntamente com a ingressão no campo de estágio voltado à educação, trouxe-me o desejo de ter uma maior proximidade sobre essas discussões e que agora serão refletidas nesta monografia que considero ser de grande relevância para a comunidade acadêmica, que por mais que tenhamos uma disciplina incluída na grade curricular que aborda a questão étnico-racial², a nossa aproximação com a temática ainda é muito rasa, busco através deste trabalho influenciar positivamente a cada leitor para que haja um despertar por esse tema tão relevante, bem como uma maior aproximação quanto a historicidade e importância dos povos originários.

Este trabalho visa atingir discentes e docentes do curso de Serviço Social da UFRRJ por ser uma universidade pública, periférica e que se aproxima de comunidades indígenas, que configuro com certa importância visto que abrange os direitos desses povos que por diversas vezes foram atacados, além da construção sócio histórica do país que ocorreu de forma violenta, apagando a identidade e o pertencimento desses povos, o que necessita do

¹Disciplina intitulada Adolescência, Juventude e Cidadania, ministrada pela professora Mônica Benevenuto.

²Relações étnico-raciais e diversidade cultural.

comprometimento e afirmação dos Assistentes Sociais na busca pela efetivação e garantia desses direitos, como também incentivar na quebra de estigmas e preconceitos em prol do empoderamento dos povos indígenas, como consta no Projeto Ético Político no Código de Ética da profissão, na Lei de Regulamentação e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

A população indígena no Brasil, se mantém em uma situação de vulnerabilidade, visto que sofre por tendências e atribuições que colocam sempre seus direitos em risco. Ao mergulharmos no tempo, há mais de 522 anos, quando ocorreu o processo de invasão e colonização do país. Foi em meio a um período extremamente conturbado da história brasileira, que as populações indígenas enfrentaram desafios grandiosos com o intuito de possuírem uma sobrevivência mais digna, visto que foram expostos historicamente a uma “sociedade civilizada”, sem o mínimo de consideração as suas singularidades, por meio do Movimento Indígena, através da luta dos povos nativos que eles partiram em busca de resgatar seus valores, crenças, tradições e por fim sua história, recuperando-os assim, como sujeitos de si mesmos.

Somente é possível reconhecer os seus direitos originários, dentre eles, o direito a uma educação escolar diferenciada, como também a ampliação de garantias dessa população, por meio da Constituição Federal que ocorreu em 1988. Esse novo modelo educacional que vem sendo integrado nos últimos anos, possui o intuito de superar os padrões de genocídio historicamente existentes no Brasil, já que desde as origens do país colonizado, a escolarização foi entendida como um processo de civilização que visava a integração dos povos indígenas na comunidade nacional. Atualmente, a crise causada pela pandemia do COVID-19 facilmente evidencia a extrema vulnerabilidade e desigualdade social dos povos indígenas. É necessário, portanto, pensar como os povos originários, como resistência, se encontram no atual estado da sociedade brasileira.

A inclusão do debate sobre a questão etnico-racial no currículo do Serviço Social evidencia a urgência e permite um avanço qualitativo na formação como também na criticidade do projeto profissional que rompe com a opressão e discriminação seguindo o Código de Ética do Serviço Social e as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objeto de estudo trazer a reflexão acerca da educação dos povos originários sendo a mesma pelo âmbito da vivência em suas comunidades e a que lhes foi imposta pelo processo civilizatório. Pensando nisso, passa-se a indagar: Como era a relação dos colonizadores com os povos nativos? Quais são as referências da educação indígena? Quais são os valores conquistados com o direito à

educação escolar indígena? Como ela emerge? Quais são os impactos e enfrentamentos postos por essa população anteriormente e no período pandêmico?

Sendo assim, as escritas se darão com o intuito de compreender a vivência dessa população no atual contexto pandêmico que estamos passando no país. Dessa forma, o objetivo geral constitui em descrever a trajetória histórica da educação indígena no Brasil desde o período da colonização até os dias atuais, perpassando pelo período pandêmico do coronavírus, expondo as contradições, explorações e desafios enfrentados, como também reforçar o compromisso pela garantia dos direitos desses povos através do Serviço Social.

Para a construção do presente trabalho de conclusão de curso, será utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental que possibilitam abordar, em linhas gerais, os temas pertinentes a historicidade da educação indígena e os desafios encontrados até a atualidade. O trabalho segue a seguinte exposição e estrutura, sendo ele dividido em três capítulos principais. No primeiro capítulo, objetiva-se refletir a historicidade da formação social indígena brasileira e as suas contribuições para a constituição do país, sob os olhares dos autores Florestan Fernandes e Gilberto Freyre, evidenciando os contrapontos das informações estudadas e descritas entre os mesmos. Também será descrito a situação enfrentada pelos nativos com a chegada da pandemia do covid-19, o que evidenciou ainda mais as desigualdades sociais que eles já enfrentavam, usando como referencial teórico o indígena Ailton Krenak, dentre outros.

No capítulo que segue, realizou-se uma análise da história da educação indígena no Brasil, buscando sempre pontua-la no contexto amplo, evidenciando a diferenciação entre educação como modo de vida com seus costumes, tradições e a educação escolar indígena, como também a emergência e consolidação do Movimento Indígena, assim como um reflexão sobre a promulgação da Constituição de 1988, como uma importante conquista do direito à educação escolar, como um marco histórico na conquista dos povos originários.

O terceiro capítulo trará evidenciado o aprofundamento na questão etnico-racial no Serviço Social tendo como base as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, bem como a práxis visando a garantia de direitos, estratégias e mediação usando como referencial teórico os autores Reinaldo Nobre Pontes e Vicente de Paula Faleiros, como também abordando a gênese da profissão e, o processo de Reconceituação da profissão.

Por fim, este trabalho de conclusão de curso, leva em consideração a importância dos temas discutidos, especialmente, dado o contexto histórico e social atual, uma vez que os Assistentes Sociais fazem parte da atuação efetiva na área da educação e da questão indígena brasileira. Sendo assim, busca-se a partir das contribuições descritas acima ocasionar aos

leitores uma reflexão crítica. Diante disso, tendo como propósito também, o de incentivar na comunidade acadêmica o interesse por este tema em discussão, o maior intuito é enriquecer o debate e fomentar reflexões no meio coletivo do contexto educacional, evidenciando a importância da categoria em todos os espaços de atuação.

2. POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS

Neste capítulo será abordado o trajeto histórico social dos povos indígenas brasileiros e suas contribuições para a construção do país, nele serão abordados os contrapontos e a visão dos autores Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. A seguir serão descritos os resultados e impactos da colonização européia e seus efeitos até os dias atuais. Também detalharei sobre a situação desses povos com a chegada da pandemia do COVID-19, visto que o cenário atual ficou ainda mais agravado, o que fez evidenciar as desigualdades sociais que já existiam e eram enfrentadas pelos povos originários.

2.1 Formação Social Indígena Brasileira

Para refletir sobre a construção social indígena no Brasil, suas lutas, seus conflitos, seu modo de vida, faz-se necessário olhar para a história brasileira observando a formação social histórica e suas contribuições para a constituição do país. Essa construção se deu de forma violenta em diversas proporções, onde o direito à identidade e seu vínculo, que são um aspecto forte da dignidade humana, foram atacados no período da invasão europeia. Dito isto, torna-se necessário o fortalecimento indenitário no Brasil, afirmando o compromisso do Serviço Social, através de ações pedagógicas, incentivando o fim de preconceitos, estigmas e estereótipos em favor da autonomia da população originária.

Os povos originários no Brasil, se mantêm em uma situação que os tornam vulneráveis, visto que sofrem por tendências e atribuições que colocam sempre seus direitos em risco. Ao voltarmos no tempo, há quinhentos e vinte e dois anos, quando ocorre o processo de invasão e colonização do país, somente é possível reconhecer os direitos dos povos nativos bem como a ampliação de garantias dessa população, por meio da Constituição Federal que ocorreu no ano de 1988.

Na cultura que estamos inseridos, pouco se sabe realmente sobre a história dos indígenas anteriormente, no que tange suas vivências e como residiam no território Brasileiro, visto que sua história se iniciou muito antes da invasão. Justamente nesse período, a população originária do Brasil tornou-se padecente de um longo período de genocídio da história da humanidade. Certamente a escravidão, fome e subalternidade não faziam parte da realidade dos mesmos antes da “conquista das Américas” por parte dos conceitos trazidos pelo homem branco.

O Brasil tem em sua composição a diversidade étnica e cultural, mas essa transformação de território trouxe em um primeiro momento o escravismo colonial e posteriormente, o capitalismo. Deste fenômeno social e econômico, delimita-se a “formação do Brasil”.

Inicialmente, será abordado as reflexões de Florestan Fernandes, como um marco significativo no âmbito do pensamento social brasileiro. Fernandes publicou em meados de 1940 seus primeiros estudos sobre a sociedade *Tupinambá*, como também sobre o colonialismo, que começou no século XVI, onde ressalta que não ocorreu uma ruptura real, ou seja, a independência aconteceu sem a descolonização.

[...] os grupos tribais Tupi que, na época da colonização do Brasil, entraram em contato com os brancos no Rio de Janeiro e na Bahia; e os grupos tribais Tupi, que, depois, povoaram o Maranhão, o Pará e as Ilhas dos Tupinambarana [ou seja, localizavam-se nos pontos onde havia maior e mais frequente contato com o povo branco]” (FERNANDES, 1989, p. 16-17).

Sendo assim, os brancos continuavam detendo o poder e mantinham relações coloniais e racistas contra esses povos, para ele predominava a ideia de que “os aborígenes nesta parte da América, limitaram-se a assistir a ocupação da terra pelos portugueses e a sofrer passivamente, os efeitos da colonização.” (FERNANDES, 2009, p.22).

Os alvos dos brancos só poderiam ser alcançados e satisfeitos pela expropriação territorial, pela escravidão e pela destribalização (ou seja, pela desorganização deliberada das instituições tribais, que pareciam garantir a autonomia dos nativos e eram vistas como "ameaças" à segurança dos brancos, como as instituições vinculadas à vida doméstica, ao xamanismo e à guerra) (FERNANDES, 1976, p. 83)

Sobre esse processo, Fernandes (2009, p. 35-9) nos apresenta três formas de reação indígena que foram a preservação da autonomia: que acontecia através de combates violentos no qual o objetivo era de expulsar o invasor; a submissão que foi praticada pelos indígenas, na condição de serem submetidos como “servos e escravos” em todas as regiões do país, a qual submetia os indígenas aos moldes do despotismo colonial; e a territorialização: ainda segundo a visão do autor, ocorreu referente a uma “guerra ecológica” quando se davam migrações para áreas onde ainda não havia dominação por meio dos invasores coloniais.

Foi no início do ano de 1950, que Florestan Fernandes ressaltou a necessidade de analisar com uma certa criticidade teses como a do autor Gilberto Freyre, tendo como alvo as relações sociais e preconceito racial no Brasil, através de um viés sociológico.

Assim afirma Fernandes:

Não se entende a situação do negro e do mulato fazendo-se tábula rasa do período escravista e do que ocorreu ao longo da instauração da ordem social competitiva. [...] Do ponto de vista sociológico, o que interessa, nesse pano de fundo, é o fato de que os estoques negro e mulato da população brasileira ainda não atingiram um patamar que favoreça sua rápida integração às estruturas ocupacionais, sociais e culturais do capitalismo (2006, p. 272)

Diante disso, Fernandes conclui, diferentemente da visão de Freyre, que durante o período colonial, observou que a miscigenação atuou diretamente para “aumentar a massa da população escrava e para diferenciar os estratos dependentes intermediários, que para fomentar a igualdade racial” (FERNANDES, 1972, p. 44).

Florestan Fernandes reconhecia “a importância da contribuição científica” exposta por Freyre abrangendo a história indígena e a colonização, porém ressalta o uso insuficiente de análises para descrever uma realidade social.

[...] A hipótese que lhes é subjacente de que os fatores dinâmicos do processo de colonização e, por consequência, do de destribalização, se inscrevem na órbita de influência e de ação dos brancos, seria a única etnologicamente relevante? Não seria necessário estabelecer uma rotação de perspectiva, que permitisse encarar os mesmos processos do ângulo dos fatores dinâmicos que operavam a partir de instituições e de organizações sociais indígenas? (FERNANDES, 1975, p.128).

Em contraponto, no Brasil de Gilberto Freyre, onde seus saberes eram com relação a antropologia americana de Franz Boas, seus pensamentos eram que os povos seriam mestiços desde o início da colonização.

Em seu livro *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933, inicia-se os debates sobre miscigenação do Brasil, como se ela tivesse ocorrido de forma harmoniosa e sem conflitos. Segundo o autor, a miscigenação seria a característica que nos une, pois para o mesmo, a mistura entre brancos, negros e indígenas iria além do legado deixado pela genética.

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo loiro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – a muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do Africano. (FREYRE, 2003, p. 367).

Para Gilberto Freyre (2006), a miscigenação favoreceu a construção da relação social democrática no Brasil colonial, o que o mesmo denominou como “equilíbrio de antagonismo”:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade [...], um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. [...] Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país (FREYRE, 2006, p. 116-117).

O Brasil seria o resultado de três civilizações para Freyre (2006), a europeia, que seria representada pelos portugueses; a indígena, representada pelos aborígenes; e a africana, composta por escravos de diversas origens, que eram transportados sem sua própria vontade para o continente americano.

A relação estabelecida entre “senhor” e “escravo”, branco e negro, vai além da elção de dominação, no que tange um elemento central, a miscigenação e mestiçagem, acarretando em um novo tipo de civilização e cultura no Brasil.

O “mundo criado pelos portugueses” em posição contrária a outras formas de colonização e da escravatura, desenvolveria uma estrutura social e classes sociais “suavizadas” pelas relações sexuais entre diferentes raças e sociedades. Justificativa do autor para defender uma sociedade democrática em meio ao período colonial. De acordo com Freyre(2006), seriam três as civilizações na organização social brasileira, tal como descreve a seguir:

Vencedores no sentido militar e técnico sobre as populações indígenas; dominadores absolutos dos negros importados da África para o duro trabalho da bagaceira, os europeus e seus descendentes tiveram entretanto de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de cor – de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a

sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negramina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos (FREYRE, 2006, p. 33).

O negro no mundo dos brancos, livro que foi escrito em 1972 por Fernandes, o autor expõe nele que o seu intuíto sempre foi desfazer “a ideia corrente, de que a sociedade brasileira é o produto da atividade convergente de “três” raças, suplementadas pelos “mestiços”. Dando continuidade com suas palavras, “comecei minha carreira intelectual criticando essa visão convencional” (FERNANDES, 1972, p.14).

O que ela pode ter de verdade? Qual seria a “chance” dos povos indígenas ou africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes? O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante (FERNANDES, 1972, p.14)

O autor segue afirmando que:

A ideia corrente, de que a sociedade brasileira é o produto da atividade convergente de “três” raças, suplementadas pelos “mestiços”. Comecei minha carreira intelectual criticando essa visão convencional (em conferência feita em Assunção, em 1941). O que ela pode ter de verdade? Qual seria a “chance” dos povos indígenas ou africanos de compartilhar as experiências históricas dos colonizadores e seus descendentes? O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante. O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco [...] O negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. Ele não foi inerte a esse mundo. Doutro lado, esse mundo também não ficou imune ao negro. Todos os que leram Gilberto Freyre sabem qual foi a dupla interação, que se estabeleceu nas duas direções. Todavia, em nenhum momento essas influências recíprocas mudaram o sentido do processo social. O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como “igual”. Quando se dá a primeira grande revolução social brasileira [a Abolição da escravatura], na qual esse mundo se desintegra em suas raízes, [...] nem por isso ele contemplou com equidade as “três raças” e os

“mestiços” que nasceram do seu inter cruzamento. Ao contrário, para participar desse mundo, o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral. Tiveram de sair de sua pele, simulando a condição humana-padrão do “mundo dos brancos” (FERNANDES, 1989, p. 32-33).

Por fim, na visão de Florestan Fernandes, esse discurso de que a nação seria mestiça age no cenário apagando o destaque do negro, a continuação desses padrões comportamentais achadas na ordem social escravocrata, executam uma dupla vivência, sendo assim, seriam obrigados a agirem como brancos e por outro lado, seriam recordados de seus limites. Seus estudos negavam a democratização da miscigenação e colocava em dúvida a narrativa da democracia racial, portanto, tais situações não teriam combatido o racismo na sociedade, então se para Freyre construiu-se uma realidade política através da democracia social, para o autor instalava-se um mito social.

2.2 O contexto pandêmico da COVID-19 e contextos sociais

O Brasil foi abalado em Fevereiro de 2020 pelo vírus SARS-CoV-2, atualmente mais conhecido como COVID-19. Entende-se o novo coronavírus como uma virose emergente, pois seu surgimento foi em 2002, quando acabou com diversas vidas pelo mundo e recentemente reapareceu no ano de 2019 na China. O nome recebido pode ser compreendido como SARS sendo a abreviação da síndrome Severe Acute Respiratory Syndrome, traduzida para Síndrome Respiratória Aguda Grave e Cov é a abreviação da palavra coronavírus, já o número 2 foi acrescentado por já existir o SARS-Cov. Por possuir uma alta transmissão viral, o que lhe permite disseminar-se bem rápido, não demorou muito para ele alastrar-se por todo o mundo. No dia 11/03/2020 através do site do Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS)³ a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia e logo após, no dia 20/03/2020, já constava no Diário Oficial da União (DOU), o decreto onde reconhecia o Estado de Calamidade Pública⁴ no país.

³ Link do site disponível a seguir:

<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

⁴ Publicado no Diário Oficial da União.

O vírus não revelou somente a vulnerabilidade do sistema de saúde em todo o mundo, mas também expôs as desigualdades sociais conhecidas por uma grande parcela da população brasileira, como também de uma boa porcentagem da população mundial.

Em Março de 2020, por meio de projetos de Lei notificados por indígenas, parlamentares e quilombolas, foi outorgada a Lei nº 14.021/2020, que expõe a obrigatoriedade do Estado sobre as devidas medidas nas situações emergenciais e de calamidade pública em territórios indígenas.

Art. 1º Esta Lei institui medidas de vigilância sanitária e epidemiológica para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas, cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas, prevê ações de garantia de segurança alimentar, dispõe sobre ações relativas a povos indígenas isolados e de recente contato no período de calamidade pública em razão da Covid-19, estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19 e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública (BRASIL, 2020).

A pandemia do COVID-19, que vem assolando populações dos continentes povoados da terra, tem evidenciado o agravamento de não sabermos qualquer estimativa de futuro. Assim, a pandemia inseriu no debate mundial questões que nos fazem refletir para além das enfermidades. Diversas reflexões e demandas têm surgido no país a respeito da desigualdade social, e de como ela tem sido evidenciada na propagação do vírus nas populações indígenas brasileiras, assim, como também outros processos sofridos por essas comunidades que independem do atual cenário pandêmico, como o sistema alimentar precário, luta pelas terras, saneamento básico, pobreza, racismo, dentre outros.

Diante disso, a covid-19 traz à tona, o mínimo esforço político para que haja a efetivação dos direitos indígenas e reflète em como os mesmos em suas comunidades lutam, resistem e buscam por estratégias para a sua própria sobrevivência.

Evidenciar a atual crise sanitária mundial que estamos vivenciando ainda em 2022, nos faz também questionar uma antiga questão entre “brancos” e “indígenas”, onde o final do século XIX e a construção do XX custaram um alto preço para a população indígena, o que nos permite refletir em como esses moldes de sociedade implicaram em uma demasiada desigualdade social.

O líder indígena, Ailton Krenak, representante do povo Krenak que vive na atual região do Vale do Rio Doce, no estado de Minas Gerais, sudeste do Brasil, em seus livros

Ideias para adiar o fim do mundo que foi escrito em 2019 e em *O amanhã não está a venda e A vida não é útil* que foram escritos em 2020 no período pandêmico, leva-nos a indagar sobre a nossa vivência enquanto sociedade contemporânea.

Ailton Krenak (2019) fez algumas importantes reflexões quanto à relação entre os povos colonizados e colonizadores:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 11).

O autor ressalta que essa é uma temática desde a colonização mas que também se faz presente nos dias atuais, pois ainda ocorrem ações genocidas em todo o país.

Essa tensão não é de agora, mas se agravou com as recentes mudanças políticas introduzidas na vida do povo brasileiro, que estão atingindo de forma intensa centenas de comunidades indígenas que nas últimas décadas vêm insistindo para que o governo cumpra seu dever constitucional de assegurar os direitos desses grupos nos seus locais de origem, identificados no arranjo jurídico do país como terras indígenas (KRENAK, 2019, p. 20).

É de suma importância destacar a fala de Davi Kopenawa que é indígena, escritor, xamã e líder político yanomami, descrita em seu livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, juntamente com Bruce Albert, publicado em 2015, em que ressalta que o indígena não deseja ser branco, muito menos ser um ser humano coisificado, onde reconhece a sociedade em que vive, aliada a um conceito distorcido de humanidade e serva do capitalismo. Nas palavras do indígena Kopenawa:

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. Sei também que se formos viver em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e de raiva. Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75).

Segundo Ailton Krenak, a raça humana estaria “cavando um fosso gigantesco de desigualdade entre os povos e sociedades”. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela e isso também é naturalizado.” (2020, p. 6). O autor ressalta ainda o fato do vírus ter se transformado em um “organismo do planeta, respondendo a esse pensamento doentio dos humanos, com um ataque à forma de vida insustentável” (2020, p. 6), que segundo ele, teria entrado em crise.

A desigualdade social que surge através do desenvolvimento do capitalismo, evidencia no cotidiano das comunidades indígenas o fator de diversas questões que vão além da crise sanitária. A pandemia refletiu em múltiplas áreas como a educação, economia, cultura etc. No Brasil, as atividades que seriam realizadas presencialmente nas instituições de ensino, foram suspensas e submetidas ao caráter remoto. Durante a pandemia, crianças da educação infantil sofreram o maior impacto pois não podiam ir às escolas.

Mesmo em meados do século XXI, com a tecnologia cada vez mais avançada e progresso na medicina, um vírus invisível força o mundo a se ajoelhar e refletir que nós humanos temos uma vida passageira, curta e não somos donos do mundo. No país, as desigualdades sociais, econômicas e culturais do passado colonial ainda são latentes e vistos como problemas sistêmicos.

É fundamental evidenciar tais condições, pois reflete a omissão do Estado frente à garantia dos direitos dessa população, visto que a não efetividade de leis, tratados e direitos conquistados, faz com que a população indígena seja mantida em situação de vulnerabilidade social. Ainda sobre o sistema de produção capitalista e a atual situação imposta pela pandemia, Krenak (2020), faz suas ressalvas:

É uma banalização da vida, mas também é uma banalização do poder da palavra (...) Dizer que a economia é mais importante, é como dizer que o navio importa mais que a tripulação (...) Com o capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando um indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições de morrer. (2020, p. 10-11).

Refletir sobre a pandemia também foi um exercício realizado pelo professor e doutor em Sociologia, Boaventura Sousa Santos, em seu livro *A Cruel Pedagogia do Vírus*, que foi lançado em 2020. Nele o autor descreve os impactos que a pandemia vem evidenciando, sobretudo, as múltiplas desigualdades sociais que crescem exacerbadamente em períodos de crise. O autor expõe que “o sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico

generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível” (SANTOS, 2020, p. 10)

Na concepção do autor, “a quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena” (SANTOS, 2020, p. 32), evidenciando o capitalismo, o colonialismo, o patriarcado e o neoliberalismo que existiam muito antes da pandemia, o que também acaba se desdobrando em uma crise mundial.

Boaventura Sousa Santos reforçou e apontou novas lições de experiência vivenciadas na pandemia, em que o aumento da desigualdade e da injustiça predomina visto que a doença afeta desproporcionalmente os mais desfavorecidos.

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p.21).

Um próximo ponto importante a ser tratado, é a respeito do papel dos anciãos nas sociedades indígenas visto que a doença atingiu gravemente suas lideranças mais antigas, levando-os a óbito.

Em suas comunidades existe um profundo respeito dos mais novos aos anciãos, pois os conhecimentos são passados dos mais velhos para os mais jovens, sendo assim, quando um líder indígena morre, é como se eles tivessem perdendo uma biblioteca, o que acarreta em um comprometimento dessas comunidades, pois eles são seus alicerces de conhecimento em toda as áreas de suas vidas.

Esses anciãos são guardiões do conhecimento científico sobre plantas, animais, remédios, mestres de filosofia complexa e contadores de histórias respeitados. Longe de constituir listas enciclopédicas pesquisáveis, esses saberes eram indissociáveis de seus corpos, revelados na forma como gesticulavam, falavam, narravam e caminhavam. Diante de uma situação tão complexa, transmiti-la aos jovens requer um longo processo, baseado na estreita convivência e observação cuidadosa, até que eles estejam prontos para assumir sua posição. Infelizmente, nesse período pandêmico há relatos que não veio a óbito apenas uma liderança indígena, mas inúmeras.

A autora e antropóloga Aparecida Vilaça em Setembro de 2020, escreve para a Folha de São Paulo, relatando tais evidências:

Enquanto escrevo, há 26 mil indígenas contaminados pela covid-19, pertencentes a 150 povos diferentes. Setecentos dentre eles morreram, sendo a maioria pessoas maduras e idosas, que constituíam repositórios das tradições e da memória de seus povos (...).

Abandonados pelo governo, sofrendo invasões de garimpeiros, madeireiros, grileiros e missionários em seus territórios, vetores dessa e de outras doenças, e longe de locais onde possam receber tratamentos adequados, vêm sofrendo mortes dolorosas, precedidas de longas esperas em filas de todos os tipos e da separação abrupta de seus parentes (VILAÇA, Folha de São Paulo, 01 de setembro de 2020).

Na mesma entrevista citada acima a jovem indígena Angela Kaxuyana, da Coordenação das Organizações dos Indígenas Amazônia Brasileira (COIAB) e articuladora da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) na região amazônica, descreve seus sentimentos:

Para o meu povo, perder uma pessoa mais velha é perder a memória da nossa existência enquanto povo. É como o Museu Nacional pegando fogo. Tem sido um desespero muito grande para nós, mais jovens. De um dia para outro, uma parte significativa do nosso conhecimento, das nossas vidas, se vai de uma forma violenta. (KAXUYANA, Folha de São Paulo, 01 de setembro de 2020).

Sendo assim, torna-se notório, que atualmente, a crise provocada pela pandemia da COVID-19, facilmente, traz à evidência a maior vulnerabilidade social dos povos indígenas. Por isso fez-se necessário pensar em como esses povos, enquanto resistência e transformações, encontram-se no cenário atual da sociedade brasileira.

3. REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Este capítulo tratará primeiramente sobre a diferenciação dos termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena abordando as suas especificidades como também a introdução da escolaridade nas comunidades indígenas. Logo após, será descrito a origem do movimento indígena no Brasil e seu desenvolvimento na atualidade, abrangendo como esse movimento se originou e como se fundiu com múltiplos segmentos da sociedade nacional. A seguir, será descrito com mais detalhes os avanços possibilitados pela Constituição Federal Brasileira de 1988 na garantia dos direitos dos povos indígenas. Por fim, será detalhado como essa nova constituição abriu as portas para uma escolarização diferenciada para os povos indígenas. Diferentemente dos modelos educacionais anteriores, o objetivo desta nova educação é proporcionar aos povos originários uma educação de acordo com sua realidade, tendo como objetivo preservar suas línguas, costumes e crenças.

3.1 Educação indígena e educação escolar indígena: uma construção histórica brasileira

Em um primeiro momento faz-se necessário ressaltar a distinção dos termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Para tratarmos de educação, particularmente, a educação indígena brasileira, é de suma importância evidenciar a forma como ela é gerenciada em suas comunidades, através de seus costumes, vivência, crenças e tradições.

No livro *Histórias de índio, escrito* em 1996 pelo indígena, professor e escritor Daniel Munduruku, é possível identificar as identidades indígenas descritas, para ele educar é fazer sonhar, em suas palavras:

(...) Minha compreensão aumentou quando em grupo deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las procurando imaginar o universo imenso diante de nós, que nossos pajés tinham visitado em sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. (...) Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. (MUNDURUKU, 1996, p. 38).

Para o indígena, a educação é um processo em que os mais velhos da comunidade socializam com as mais novas gerações, tendo como intuito repassar os seus valores. Para o autor, quando você se respeita, você respeita o seu próximo, por isso é muito importante para

os originários passar seus aprendizados para os mais novos, onde através de tal ato torna-se possível criar um vínculo com o passado, e com isso levam em sua identidade essa herança por toda a vida. Segundo Daniel Munduruku:

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6).

Diante disso, ela não seria limitada apenas a sala de aula, ela é construída dia após dia, em coletividade, em suas comunidades, onde todos ensinam todos em sua vivência cotidiana. Os povos indígenas se veem como parte da natureza, de sua terra e de seu povo, onde cada corpo é um saber que, se compartilhado, contribui para a manutenção e reprodução de suas práticas, por isso suas atividades focam nas pessoas, em sua criatividade e em suas necessidades, direcionando suas ações para educar as criaturas que compõem o grupo sem organizá-las e colocar algo maior ou mais importante.

Para os povos originários, o território é sagrado e, torna-se uma importante ferramenta de ensino indígena para fortalecer a construção e afirmação das suas identidades únicas. Conforme descreve Krenak:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo que somos parte, a Terra, passando a pensar que nós somos uma coisa e ela outra! A Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza, Tudo que consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2020, p. 8)

Além disso, a educação indígena em nossas sociedades têm um caráter político transformador, visto que a defesa dos territórios e ambientes protegidos é a grande bandeira de luta de todos os povos indígenas. Por isso, é preciso visualizar o hábito de viver na floresta como um indicador da importância da prática e da experiência na construção de um conhecimento coletivo, que liberte as pessoas ao aproximá-las do processo e, consequentemente, não levá-los à submissão.

No processo educativo da população indígena, a territorialidade, reafirma uma pedagogia participativa que se opõe à pedagogia da exclusão e da dominação, no contexto dos povos indígenas, a educação é fundamentada na sua formação em um ensino pautado no diálogo referenciada em uma filosofia dos seus próprios conhecimentos, que reafirma a memória histórica da resistência e libertação dos povos indígenas da dominação colonial europeia.

Segundo Paulo Freire, a educação popular pode ser um caminho para mudar essa organização educacionalmente degradada da vida, para que a vida seja a experiência de criar liberdade:

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classe populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em primeira “definição” eu a aprendi desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1989. p. 33)

Essa afirmação pode ser esclarecida e explicada ao mostrar seus exemplos no modo de vida indígena, onde todas as pessoas que vivem em meio as comunidades são treinadas para construir suas próprias vidas. Ao discutir a educação dos povos indígenas Freire (2004, p.15) ressaltou os seguintes pontos:

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos.

Por isso, Meliá (1981, p.10) reforça: “Educa-se pela vida, aprende-se vivendo, participando”. Nas palavras do autor Mandulão, a criança indígena obtém conhecimento em suas comunidades quando estão vivendo e imitando os mais velhos, segundo ele “a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real” (2003, p. 131).

Em contrapartida, há a educação escolar indígena que com a chegada dos colonizadores os povos originários conheceram outra forma de educar totalmente oposta às que já eram praticadas.

O marco inicial da história escolar indígena brasileira ocorreu em março de 1549, no período do colonialismo, e foi marcada pela chegada dos Jesuítas. Os principais objetivos dos Jesuítas eram implantar o poder da igreja, sendo assim, a escola colonial surge como uma ferramenta de catequização, servindo aos interesses da Coroa Portuguesa, tendo como principal objetivo “educar os indígenas para viver em meio a civilização”, o que acarretou em exploração e fez com que os indígenas tornaram-se servos, como mão de obra barata através do “trabalho” agrícola.

Diante disso, é possível ressaltar e afirmar que o primeiro contato escolar dos povos indígenas no Brasil ocorreu em meio ao poder político e econômico ligados ao poder evangelístico, sendo essas escolas missionárias e civilizatórias. “A educação escolar, introduzida pelos brancos em função do contato, se contrapõe à educação propriamente indígena, aquela que inclui os diferentes processos tradicionais de socialização, específicos a cada povo” (SILVA & AZEVEDO, 2004).

Denominada como Plano de Nóbrega a ação era direcionada somente aos interesses dos colonos, o plano era assumido por todos os Jesuítas, sendo universalista e elitista onde seu maior objetivo era manter uma população obediente, sendo assim, uma educação dominadora.

Nesse primeiro momento os povos originários do Brasil, tinham sua identidade negada, pois eram valorizados apenas ensinamentos filosóficos e conhecimentos sobre a cultura européia, prejudicando assim a diversidade linguística e cultural desses povos em terra brasileira.

O desenvolvimento dessas escolas dentro das comunidades indígenas eram como um internato e seus mentores não eram nativos, os indígenas tinham seus costumes, línguas e rituais discriminados e não faziam parte daquele contexto escolar, fazendo com que os indígenas fossem afastados dos seus valores culturais, aderindo apenas os costumes e estilos vivenciados pelos europeus, sendo assim, as instituições escolares em um primeiro instante foram utilizadas como um meio somente de mão de obra e eliminava as culturas.

Em seus estudos, Freire (2004, p.23) discorre sobre a introdução das escolas nas comunidades indígenas:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

No segundo momento, a educação escolar indígena ocorreu em junho de 1910 quando se deu a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), onde o Estado por meio dessa instituição elabora uma política indigenista tornando-se o primeiro órgão federal indigenista do país. Tais ações do Estado marcaram o início do século XX através de “uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século” (FERREIRA, 2001, p.64).

Com o intuito de promover o modelo ideológico do Estado foi criado um posto do SPI em cada uma das comunidades indígenas cujo o objetivo era inserir os indígenas na sociedade, integralizando-os, fazendo com que eles desaparecessem como povo aborígine e excluísse suas práticas socioculturais milenares. O mesmo foi extinto em 1960 após alguns escândalos e em seu lugar criou-se a Fundação Nacional do Índio (atualmente renomeado para Povos Indígenas) - FUNAI tendo como maior referência a intenção de limpar a imagem do órgão federal tanto nacional como internacionalmente com o intuito de integrar os indígenas na sociedade brasileira. Logo após criou-se o Estatuto do Índio em 1973 que representava um conjunto de medidas que expressavam uma tendência à liberalização do regime de tutela, pois abria a participação indígena na gestão da política indigenista, o que em certa medida contraria as noções ideológicas de incapacidade indígena.

Enfim, foi na terceira fase da escolaridade branca que ocorreu a transferência da educação escolar indígena para o Ministério da Educação - MEC que antes estava sob a responsabilidade da FUNAI. Foi por meio dessa mudança que foi possível observar um novo modelo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas como por exemplo a inclusão de supervisores aborígenes e preparação de materiais didáticos, que a seguir será detalhado os pontos positivos e negativos bem como o decorrer na atualidade.

3.2 A consolidação do Movimento Indígena

Em 1960, a Igreja Católica alterou seu comportamento com relação aos povos indígenas, baseada na II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano realizada em Medellín em 1968 e pelo Concílio de Vaticano II realizado em Roma entre os anos de 1962-1965. Tais alterações resultaram na elaboração do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972.

O desenvolvimento do CIMI foi uma importante experiência no âmbito missionário, mesmo possuindo suas limitações, ele estimulava a valorização das competências indígenas no que tange a reivindicação sobre seus direitos, o mesmo realizava assembleias indígenas facilitando assim a articulação entre todos os povos e o desenvolvimento das primeiras lutas pelas garantias dos seus direitos.

Em abril de 1974, foi realizada a primeira Assembleia Plurinacional dos Povos Indígenas em Diamantina - MT, que basicamente se tratou de um encontro de chefes indígenas que marcou uma nova organização política dos povos indígenas em defesa dos seus direitos, sendo assim, compreendemos que essas ações foram importantes para direcionar o surgimento do movimento indígena que surgiria mais a frente, pois elas possuíam um forte caráter conscientizador.

Foi a partir de 1977-1978 que a questão indígena saiu do domínio da igreja e tornou-se um tema obrigatório em todas as discussões sobre o país “ao lado de questões tão importantes como a luta pela anistia política, pela defesa da Amazônia e pelo restabelecimento pelo estado de direito, contra os atos de exceção” (MUNDURUKU, 2012, p. 216).

Em 1979, criou-se a Secretaria Executiva das Entidades de Apoio a Luta Indígena, com sede em Brasília, tendo como ponto de partida a ideia que

Diante da gravidade da situação das sociedades indígenas do Brasil, hoje, e da existência de iniciativas por parte de grupos diversificados no sentido de atuar em defesa daquelas sociedades, surgiu a necessidade de congregar esforços e informações que deem uma ideia mais clara dos problemas e das medidas prioritárias adequadas. Se, por um lado, há uma grande disposição de trabalho por parte desses grupos, há também pouca comunicação entre eles e uma multiplicação de esforços por falta de uma ação mais integrada que leve em consideração as várias experiências concretas e a diversidade de situações, bem como a vivência e a visão que os próprios índios têm dos problemas que os atingem diretamente.⁵

Dentre os temas abordados nas Assembleias é possível destacar o descontinuação do isolamento das comunidades indígenas, a luta pelas demarcações de suas terras e a reformulação das políticas voltadas aos povos originários, como por exemplo, a educação, saúde, economia etc.

A partir de então, os indígenas tiveram uma visão ampla da situação de vulnerabilidade que vivenciam e que era encontrada em suas comunidades, diante disso, o movimento indígena deu início a uma elaboração de críticas e começaram a desenvolver novas propostas para as suas comunidades. Juntamente a essas críticas tinham as direcionadas ao Estado, principalmente sobre a FUNAI, porque para eles esse órgão possuía falhas e não cumpria com as suas determinadas funções.

É de suma importância evidenciar que o movimento indígena teve um importante papel durante a ditadura militar, pois nesse período de autoritarismo, eles denunciaram na mídia os abusos sofridos e reivindicavam por ações mais democráticas e participativas.

⁵ A questão da Emancipação. São Paulo: Cadernos da Comissão Pró-Índio n.1; apresentação, 1979.

Uma reviravolta aconteceu na década de 1980, no que se refere a questão indígena, foi criada a União das Nações Indígenas (UNI), onde os novos líderes iniciaram um projeto de conscientização em todo o território nacional entre os indígenas e a principal função da UNI era com relação a organização dos interesses indígenas, sendo assim, ela atuaria como uma organização jurídica, sendo responsável também por adicionar conteúdos educativos para que toda a sociedade pudesse ser “educada” da pluralidade indígena.

Através da UNI, o movimento indígena administrava os recursos que eram destinados para o mesmo, ainda nesse período, também foram criadas Organizações Não Governamentais indigenistas ⁶(ONGs) como uma alternativa diante do péssimo trabalho desenvolvido pelo Estado. Elas tinham como objetivo a elaboração de atividades, como também de políticas de apoio em diversas áreas aos povos indígenas. Nas palavras de Munduruku (2012) sobre o Movimento, o autor evidencia que

O movimento indígena é fruto da ação concreta de resistência de pessoas que, sem se conhecerem, deixaram rastros de solidariedade. Foram pessoas que viveram em tempos diferentes, mas sua resistência permitiu que as novas gerações sobrevivessem para atuar incisivamente dentro da sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 221).

Diante disso, considera-se a importância do Movimento Indígena, que foi agente articulador inovando a consciência entre os indígenas e suas afinidades com relação à sociedade, assim, pode-se afirmar que o Movimento contribuiu a nação brasileira afirmando o reconhecimento de diferentes povos, com diversidade cultural e linguística.

Para o indígena Munduruku o Movimento contribuiu para revelar e denunciar à sociedade brasileira a existência da pluralidade cultural e linguística, uma vez que antes os mesmo eram vistos apenas como uma forma genérica. Sobre essa importância, Daniel Munduruku (2012, p. 222) comenta o seguinte

Que o Movimento Indígena educou após ser educado parece ser uma verdade incontestável. Certamente é perceptível que muito do que acontece hoje dentro da sociedade brasileira - em termos educacionais, políticos e sociais - é, em parte, fruto da ação da sociedade civil organizada. A própria abertura política ocorrida no início de 1980 foi fruto da mobilização popular. Desse momento histórico nossos povos

⁶ Cabe ressaltar que esse conceito é histórico, as políticas indigenistas e o indigenismo são iniciativas desenvolvidas pelo Estado brasileiro para a população indígena em diversos campos, empregadas no século XX, são resultado das lutas sociais indígenas, do diálogo entre organizações nacionais e internacionais, como também dos povos não indígenas, em solidariedade com a defesa dos povos nativos. Diante disso, o principal objetivo da política indigenista nos dias atuais é a preservação das culturas indígenas, por meio da garantia de suas terras e o desenvolvimento de atividades educacionais e sanitárias (ANTIGO MUSEU DO ÍNDIO, 2016).

também participaram de diferentes formas, e ainda hoje continuam participando.

Percebe-se diante ao que foi exposto acima que o indígena foi reconhecido como um indivíduo que tem capacidade para tomar frente das suas próprias batalhas e interesses, as quais surgiam dentro de suas próprias comunidades e um ser capaz de externar a sua marca para os demais em meio a sociedade nacional e para seus próprios grupos indígenas.

Eliane Potiguara (2004, p. 79) que é indígena, professora, escritora e ativista, em seu livro *Metade cara, metade máscara*, salienta que o Movimento sempre existiu para os povos indígenas, quando compartilha sua resistência, ao afirmar que

A coisa mais bonita que temos dentro de nós é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor nem tristeza que o vento ou o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos, parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma! Bonito é poder dizer sim e avançar. Bonito é abrir as portas a partir do nada. Bonito é renascer todos os dias. Um futuro digno espera os povos indígenas de todo o mundo. Foram muitas vidas violadas, culturas, tradições, religiões, espiritualidade e línguas. A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes.

Acima de tudo, a vitória mais significativa dos povos indígenas nos últimos anos foi a conquista de seus direitos na Constituição Federal de 1988. Foi um momento inesquecível, a luta e conquista desses direitos se deu principalmente pelo protagonismo e presença da população indígena na Assembleia Constituinte que será descrito a seguir.

3.3 O direito à educação como um marco histórico dos povos originários

Modificações consideráveis ocorreram a partir da promulgação da Constituição de 1988, porque foi através deste respaldo legal que os povos indígenas tiveram seus direitos garantidos, abrangendo diretamente a área da educação e transcendendo legalmente a noção de aculturação e assimilação dos povos originários na sociedade nacional.

A CF/88 ratificou a conservação dos direitos culturais dos povos aborígenes, sendo assim, garantiu o uso de línguas indígenas nas escolas. Essa aprovação representa uma

grande importância nas relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Um dos fatos mais importantes é o fato de que a constituição federal garantiu o direito das sociedades indígenas à educação escolar diferenciada, específica, "intercultural e bilíngue", o que foi regulamentado por diversos textos legais. Desde então, várias leis foram criadas para promover o ensino da língua materna e seu uso nas escolas indígenas do país. Neste sentido, Freire (2004) ampara que

O esforço de projetar uma educação escolar indígena só será concretizado com a participação direta e efetiva desses povos em todos os momentos do processo pedagógico, seja isso na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, e no exercício das práticas metodológicas, sempre baseadas na sua realidade étnica e cultural. (FREIRE, 2004, p. 24)

A Carta Magna traz a evidência no Art. 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, art. 210).

Acrescentando ainda com o título “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, identificado na Constituição no Capítulo III, na Seção “Da Educação”, Artigo 210 e Inciso 2º dispõe que “O ensino fundamental regular será ministrada em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, art. 210).

A Constituição Federal de 1988 solicita aos povos indígenas capítulo próprio, garantido em seus artigos 231 e 232, onde:

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

art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva, a educação conforme consta no artigo 206 da CF/88 resguarda que o ensino será aplicado baseado nos subsequentes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação⁷ e à aprendizagem ao longo da vida.

O direito a uma educação indígena que atenda as demandas, necessidades, condições culturais, respeite as tradições e interesses indígenas, encontra-se fundamentado na lei e é livre de qualquer discussão sobre se a comunidade tem direito ou não. A Constituição brasileira garante esse direito, nativo para sempre será nativo, independentemente do local e tipo de organização. Diante disso, compete à União promover e implementar o cumprimento desta lei, garantir uma educação voltada para a realidade da comunidade indígena e buscar um novo consenso, especialmente no ensino da língua materna.

A documentação do MEC também analisa sobre essa relevância:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso de onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (MEC, 1988, p.25).

A aprovação da Carta Magna representou uma referência na depuração das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, garantindo a pluralidade étnica como direito, reconhecendo sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições,

⁷ Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020.

explicitando como direito indígena o direito de usufruto das terras que tradicionalmente ocupam, cabendo ao Estado zelar para que esses direitos sejam reconhecidos pela sociedade.

Para implementar essas mudanças, criou-se uma extrema necessidade de mudar as políticas educacionais e criar uma nova lei que acomodasse essas mudanças. Partindo dessa nova realidade, foi então que a partir da década de 1990, assistiu-se às profundas mudanças no campo da educação escolar indígena, tanto no campo jurídico quanto na redefinição da estrutura do Estado responsável pela educação.

Em 1991, as escolas locais ainda eram filiadas à FUNAI e ao Ministério do Interior, mas de acordo com a Proclamação Presidencial nº26 , a responsabilidade passou a ser então das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conforme destacado nos dois artigos seguintes ressaltadas nos próximos artigos

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, Decreto 26/91).

Posteriormente, aproximadamente sete anos após a criação da nova Constituição, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nomeada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa nova lei possibilitou uma educação escolar diferenciada para os povos originários. Os princípios que a Lei de Fundamentos e Diretrizes da Educação Nacional estabelece para a educação das escolas indígenas são os previstos nos artigos 32 e 78 e no Capítulo I⁸, que dispõe:

Artigo 32

§ 3º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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 índios⁹, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Torna-se evidente uma nova pedagogia e a consolidação da proteção social como também da resistência indígena, tendo em vista o resgate e a recuperação da historicidade dos povos originários, por meio da educação escolar, garantindo a visibilidade de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas.

Através dessas determinações, torna-se entendido que a escola indígena teria um tratamento diferenciado como consta no artigo 79:

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

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

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

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado que vem gerando novas expectativas nas práticas pedagógicas além da função social de proteção das culturas indígenas que passam a assumir as escolas localizadas em tais ¹⁰comunidades.

Portanto, a educação escolar realizada em cada comunidade deve ter um caráter específico, ou seja, cada comunidade deve ter seu próprio currículo, materiais didáticos de acordo com as realidades de diferentes culturas e professores nativos também receberão treinamento especial. Embora muitas escolas indígenas ainda careçam de materiais didáticos específicos dentre outras exigências, é notável o avanço jurídico trazido pela nova Constituição de 1988 e posteriormente pela LDB, no entanto, essas Leis possuem o dever de

⁹ O termo é pejorativo, além de desvalidar a pluralidade de diversas etnias. "É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas" (MUNDURUKU, BBC News Brasil, em 19 de abril de 2022)

¹⁰ Artigo 79 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

sair do papel, para fazer o que realmente são, porque as escolas e a educação indígena precisam urgentemente aprimorar a qualidade da educação.

Para direcionar a especificidade da escolarização indígena foi inserido em 26 de fevereiro de 1996 o Conselho Nacional de Educação - CNE, tendo como competência específica as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que foi aprovada através do parecer nº 14/99, abrangendo a organização, estrutura, o desenvolvimento das escolas indígenas, formação dos mestres entre outros aspectos que são indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena qualificada.

Faz-se necessário também evidenciar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI criado com o intuito de direcionar na elaboração dos currículos e nos planejamentos das ações educativas afirmando cada etnia dos povos originários em todo o país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.172, promulgada em janeiro de 2001, busca organizar e divulgar a oferta de programas de educação para os povos aborígenes, diagnosticar e fornecer orientações sobre a oferta educacional sobre as escolas indígenas, além de estabelecer metas e objetivos a serem alcançados a curto e médio prazo reafirmando o poder legal para os Estados sendo financiado pelo Ministério da Educação.

Refletindo sobre os objetivos do PNE, Grupioni (2008) indaga que

Entre os 21 objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas, como carreira específica do magistério, e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (GRUPIONI, 2008, p.82).

Este programa passa também pelo reconhecimento do ensino tradicional através da constituição do campo docente tradicional com trabalho pedagógico específico e da implementação de um programa de formação contínua e sistemática. Esse reconhecimento

pode ajudar a fortalecer uma escola baseada no verdadeiro ensino indígena e estipula que, na implementação da educação, seja estabelecido um programa de cooperação entre os órgãos governamentais, compatível com o estado, em coordenação com os municípios, a responsabilidade de fornecer, coordenar e fornecer apoio técnico e financeiro é de responsabilidade do Departamento de Educação.

Também determinou que a implementação das diretrizes e parâmetros do programa nacional ocorra no prazo de um ano para contribuir para a expansão do regime de ensino das escolas, entre elas a escola tradicional, esses mecanismos abrem as portas para que as escolas ganhem autonomia na concepção e implementação de seus currículos e práticas pedagógicas.

Vale destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo MEC em 2007, que estabelece como abordar especificamente as necessidades educacionais dos povos indígenas, deste modo “as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria” (PDE, 2007, p. 37).

Todas as leis aqui apresentadas são diretrizes para a implantação de uma escola indígena, responsável por integrar as culturas e criar projetos políticos de autonomia econômica, tecnológica, cultural e linguística. Confirma-se então a existência de uma lista de leis relacionadas à educação escolar dos povos originários do Brasil, mas o que o Estado conseguiu em sua operação a efetividade? Ressalta-se que essas leis não são garantia do desenvolvimento do processo educacional indicado pelas necessidades socioeducativas dos mais de 200 povos indígenas residentes no Brasil.

Pois apesar da existência de algumas garantias para as escolas indígenas no Brasil, o que falta mesmo é a aplicação dessas leis, para oferecer e reconhecer uma educação diferenciada nas escolas indígenas. A oferta dessa educação citada acima não é muito garantida na comunidade indígena, as escolas indígenas ainda são consideradas “escolas regulares”, e não como escolas indígenas, por isso muitas vezes as escolas não funcionam com diversos programas educacionais para seus alunos.

É notável que as comunidades indígenas continuam sendo menosprezadas até os dias atuais, a necessidade de uma política de educação escolar diferenciada e de qualidade continua sendo o motivo da luta coletiva das lideranças e organizações indígenas de todo o país. As leis relativas à educação tradicional nas escolas introduziram fórmulas que mantêm certas características, como o uso da língua tradicional, o planejamento curricular, o conhecimento tradicional, seu calendário, currículo diferenciado e a direção da escola levam em consideração as peculiaridades culturais dos envolvidos.

Segundo descreve Baniwa (2013, p.11):

A luta por uma educação escolar indígena de qualidade e desejada faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Estes desafios coletivos dos povos indígenas são também desafios da escola indígena. Aliás, a escola indígena foi requerida com este objetivo de ajudar na busca por soluções para estes problemas. Mas, a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

No contexto político nacional, há avanços e consensos quanto à implementação de políticas públicas diferenciadas voltadas para a educação geral indígena, mas mesmo tendo como garantia os direitos indígenas previstos na CF/88, os povos originários têm encontrado dificuldades de inserção no sistema de ensino.

4. SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: UM DEBATE NECESSÁRIO

Neste capítulo, será apresentada como a questão étnico-racial vem sendo abordada no Serviço Social, tendo como aprofundamento as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, tendo em vista que se trata de um componente fundamental à compreensão da vida social no contexto brasileiro. Além disso, também se apresenta como um protocolo fundante na formação e no trabalho profissional dos assistentes sociais, envolvendo públicos-alvo que requerem cuidados e considerações específicas. Dessa forma, buscamos aqui abordar sobre a práxis do Serviço Social, visando à garantia de direitos, e tendo, como base, as discussões realizadas pelos autores Reinaldo Pontes e Vicente Faleiros.

4.1 A questão Étnico-racial nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social

No ano de 1996, foi desenvolvido e divulgado o documento Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social pela então Associação Brasileira e Escolas de Serviço Social - ABESS, logo após, o mesmo passou por uma atualização e foi publicado como Diretrizes Curriculares pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos de Serviço Social, através da Resolução CNE nº 15/2002, pela atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), indicando que os profissionais tenham como referência as dimensões teórica-metodológica, ético-político e técnico-operativa com a finalidade de “apreensão crítica do processo histórico como totalidade, tal qual, do significado da profissão desvelando as possibilidades contidas na realidade” (ABEPSS, 1996, p. 07).

Esse importante documento, que completará neste ano 27 anos de história, tem como base norteadora a "questão social" que é considerada como um fundamento base do Serviço Social, o que direciona para que o profissional crie projetos que abrangem as diversas mudanças sociais “[...] balizado por recursos teórico-metodológicos, que possibilitem decifrar os processos sociais em seus múltiplos determinantes e expressões, ou seja, em sua totalidade.” (IAMAMOTO, 2000, p. 261).

Entre 1994 e 1996, ocorreram diversas sessões conjuntas envolvendo a comunidade acadêmica e setores profissionais inteiros em um debate amplo e democrático sobre as Diretrizes Curriculares. De acordo com o documento ABESS/CEDEPSS de 1996 “foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas

filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais.” (ABEPSS, 1996, p. 03)

A despeito das Diretrizes Curriculares que orientam as competências e atribuições da profissão, seus princípios estão explícitos em cinco itens que compõem como sendo fundamentais do escrito legal:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABEPSS, 2021, p. 25)

As Diretrizes pronunciam o que são chamados de três núcleos de fundamentação eles têm como norte a sustentação e a dependência dos componentes curriculares dos cursos de Serviço Social, que são destacados como: 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2) Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Conforme proposto no núcleo curricular citado acima, eles fomentam uma união de alicerces que não podem ser separados, porque todos possuem sua importância “são níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção profissional” (ABEPSS, 1997). Ao ser implementado, procura-se ultrapassar a ótica formalista do currículo que é composto por matérias e disciplinas que não visam um contexto histórico. Desta forma, “a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades” (ABEPSS, 1997).

[...] estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se

traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas. [...] Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional (ABEPSS, 1996, p. 8-9).

1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social:

que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório (ABEPSS, 1999, p. 3)

2) O Núcleo de Fundamentos da Particularidade da formação sócio-histórica da Sociedade Brasileira:

que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada (ABEPSS, 1999, p. 3-4)

3) O Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional:

que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei (ABEPSS, 1999, p. 4)

Em relação à raça e etnia, incluindo os assuntos Indígenas e o currículo do Serviço Social, entendemos que o debate sobre raça e etnia é parte estrutural das relações sociais, torna-se imprescindível ultrapassar o carácter discriminatório e invisível deste debate na formação profissional. Entidades organizacionais que se enquadram nessa categoria, como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), o Conselho Executivo Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e a

ABEPSS têm promovido programas com o objetivo de instruir e motivar os Assistentes Sociais a pensarem sobre os diferentes tipos de discriminação que esses povos enfrentam em seu cotidiano.

É de suma importância destacar que a partir dos anos 2000, foi elaborado o Grupo Temático de Pesquisa - GTP, no âmbito da ABEPSS, descrito como Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia e sexualidades, que tinha como intuito trazer a reflexão acadêmica e política em torno desses temas. Recentemente em 2018 foi criado o documento Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial por uma iniciativa do GTP, durante a gestão da ABEPSS entres os anos de 2017-2018, tendo como finalidade incluir e fortalecer o tema da questão étnico-racial, contribuindo assim, para a formação em Serviço Social.

Cooperando politicamente com contribuições para o debate étnico- racial, garante o documento desenvolvido pela ABEPSS

Nesses termos, ao elaborar este documento base para o Subsídio ao Debate da Questão Étnico-Racial na formação em Serviço Social, a gestão da ABEPSS (2017-2018) coloca como uma das centralidades da sua agenda política o compromisso na construção de um projeto de formação profissional antirracista e reconhece o significado sócio histórico do debate étnico-racial para o Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 2018 p. 424).

Continuamente o documento do GTP também recomenda-se que haja:

- A inclusão, nos conteúdos curriculares obrigatórios, do debate sobre as relações sociais de classe, sexo/gênero, etnia/raça, sexualidade e geração de forma correlacional e transversal.
- A realização de, no mínimo, uma disciplina que tematize o Serviço Social e as relações de exploração/opressão de sexo/gênero, raça/etnia, geração e sexualidades, preferencialmente, antes da inserção da (o) estudante no campo de estágio. Faz-se necessário ressaltar as Leis 10.639/03 e 11645/2008, assim como a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, no que diz respeito à incorporação obrigatória do tema sobre relações étnico raciais nos currículos.
- O estímulo à realização de debates, eventos, oficinas e seminários temáticos sobre as relações de exploração/opressão de sexo/gênero, raça/etnia, geração e sexualidades.
- Apoio aos movimentos sociais e espaços de lutas anticapitalistas, antirracista, antipatriarcal e anti-heterossexista, por meio de parcerias, projetos de extensão, pesquisa, entre outros.
- A promoção de espaços de estudos e pesquisas sobre o sistema capitalistapatriarcal-racista-heterossexista e adultocêntrico (ABEPSS, 2016).

Nos últimos anos, o Serviço Social brasileiro tem procurado engajar-se em discussões que contemplem a voz das questões sociais advindas das relações em uma sociedade capitalista. Dentre eles, o contexto racial é pauta dos conflitos em curso no âmbito do enfrentamento da desigualdade social e das violações de direitos, ressaltando que os Assistentes Sociais demonstram a importância da diversidade racial durante a formação profissional. É nessa perspectiva que as questões sociais e suas particularidades em termos de realidade social, trabalho e ética são tratadas rigorosamente ontologicamente, expressas em um eixo horizontal com perspectiva crítica e dialética, a fim de compreender as diretrizes curriculares. O projeto ético-político do Serviço Social tem como subsídios fundamentais o código de ética da profissão (Resolução CFESS nº 273, de 1993), a lei que regulamenta a profissão de assistente social (Lei nº 8.662, de 1993).

Ao definir metas que incentivam a discussão na formação em Serviço Social e na atuação profissional, a entidade compreende que as questões étnico-raciais no país têm implicações no cotidiano de cada usuário e a relação entre questões raciais e questões sociais apresentadas anteriormente neste estudo existe em vários períodos históricos na sociedade brasileira.

4.2 Práxis do Serviço Social na garantia de direito à educação dos povos indígenas

O Serviço Social, desde a sua gênese, apresenta-se como uma profissão permanente interventiva e subsidiária, ajudando a reconstruir relações sociais através da implementação de políticas públicas, adquiridas em grande parte no âmbito do Estado. No final da década de 1960, porém, surgiram questionamentos sobre a atuação profissional e encadeando assim, a análise com uma certa criticidade dos Assistentes Sociais em suas inserções nos espaços institucionais e as posturas formadas anteriormente. Assim, o processo de renovação profissional acaba por ser mais do que uma vontade política ou ideológica dos profissionais, tornando-se a resposta do Serviço Social às relações sociais que vão se desencadeando na sociedade e que exigem novas formas de correlação da profissão com o contexto social.

Em seu livro *Estratégias em Serviço Social*, Vicente de Paula Faleiros, declara que o objeto profissional emerge em meio ao cotidiano e de seus conflitos sociais e deve ser encarado como uma relação de poder e hegemonia consistente que reflete a atuação dos

assistentes sociais em diferentes tempos e relações. Dessa maneira, o autor evidencia que o objeto de intervenção do assistente social serão as relações de poder que estabelecem uma posição no meio social, que definirão organizações, profissionais e usuários. Neste sentido, o autor mantém distância dos demais e de que o objeto de intervenção seria a questão social, mas afirma que seria uma relação de poder. Segundo o autor, na maioria das vezes, a “questão social” como objeto profissional não seria uma especificidade profissional, mas somente uma parte da atuação profissional, visto que

a expressão questão social é tomada de forma muito genérica, embora seja usada para definir uma particularidade profissional. Se for entendida como sendo as contradições do processo de acumulação capitalista, seria, por sua vez, contraditório colocá-la como objeto particular de uma profissão determinada, já que se refere a relações impossíveis de serem tratadas profissionalmente, através de estratégias institucionais/relacionais próprias do próprio desenvolvimento das práticas do serviço social. Se forem as manifestações dessas contradições o objeto profissional, é preciso também qualificá-las para não colocar em pauta toda a heterogeneidade de situações que, segundo Netto, caracteriza, justamente, o serviço social (FALEIROS, 1999, p. 37).

Decorre que,

a questão social possui vários significados, e não pode ser tomada, sem uma definição rigorosa como objeto profissional, principalmente pelo serviço social brasileiro e latino-americano. Do ponto de vista epistemológico, a questão social precisa vir à luz de diferentes paradigmas, na discussão de seus dimensionamentos que entendemos estar vinculados às relações sociais. Na atual conjuntura os enfrentamentos de interesses, grupos, projetos, estão sendo vistos num processo complexo de relações de classe gênero, geração, raça, etnia, culturas, regiões, parentescos, trazendo à discussão as mediações da subjetividade e que não se resumem tout court na noção de questão social. (FALEIROS, 1999, p. 40)

Assistentes Sociais brasileiros reuniram-se para elaborar os próximos passos da profissão, as práticas definidas, as responsabilidades e as especificidades dos profissionais. O autor evidencia a intenção de ruptura com os modelos de prática até aquele momento, quando descreve o seguinte termo "se analisarmos o Serviço Social no período de 1960 a 1980-1990, encontramos grande preocupação com a questão da crítica dos modelos, formas e processos de intervenção funcionalistas". (FALEIROS, 1999, p.83)

Diante disso, Faleiros, identifica um processo de desconstrução e reconstrução do objeto profissional, o estágio mais recente foi após os anos 60 com o legado do Movimento de Reconceituação da profissão até os dias atuais. Através dele, o objeto profissional se

desenvolveria a partir de duas vertentes distintas: de um lado, a autorização para pequenos e comerciais serviços sociais, e o direito de reinserção da cidadania, a partir do confronto de grupos, movimentos trabalhistas e sociais. Assim, na atualidade:

Há uma dinâmica complexa na mudança de relações sociais na família, entre jovens, na busca e perda do emprego, de organização e reorganização de entidades e organismos que implica uma profunda reflexão sobre a inserção do serviço social nesse contexto para esclarecer a construção do nosso objeto nessa realidade. (...) Nesse sentido é possível discutir alguns cenários, levando em conta a perspectiva histórica até agora considerada. O cenário burocrático-administrativo poderá ser reforçado pelo processo de privatização e terceirização, de redução do estado, redução de pessoal, de corte nas políticas sociais, mas o processo de desinstitucionalização poderá abrir perspectivas novas de articulação da inserção social dos excluídos, de trabalho com as vítimas, de defesa dos direitos sociais. (FALEIROS, 1999, p. 21)

Percebe-se que o autor tem uma visão sobre o Serviço Social muito direcionada a avaliação profissional através de uma relação exclusiva de poder que é produzida no âmbito da reprodução e da estruturação social no capitalismo atual. Segundo o mesmo, os assistentes sociais atuam na linha de frente e lidam diretamente com a população usuária, por meios de elaboração de recursos das políticas públicas que possam atender assim as demandas que partem através de cada especificidade e vivência dos usuários em meio a sociedade, visando diante disso, obter uma visão pautada na criticidade que abranja com totalidade a sociedade, expressando a maturidade da profissão e também a sua ruptura com o conservadorismo.

Sendo assim, seguindo essa ideia geral, ele se propõe a criar estratégias para a práxis profissional, que não sejam limitadas a história e a teoria, mas que expressam e levem em consideração a mudança social e a realidade atual dos povos brasileiros, visto que é através das diversas faces sociais que o Serviço Social intervém, através dessa estratégia a profissão modifica uma realidade, transformando o usuário em ator e autor da sua própria história.

Considerando o caráter contraditório e dinâmico das relações sociais e neste sentido da própria classe, parece possível criar ações voltadas aos interesses de grupos populares e movimentos sociais. Em síntese, o autor propõe uma nova referência profissional, atuando como uma forma de análise profissional como também um meio de estratégia de intervenção, visando o trabalho profissional como:

confrontação de interesses, recursos, energias, conhecimentos, inscrita nos processos de hegemonia/contra-hegemonia, de dominação/resistência e conflito/consenso que os grupos sociais

desenvolvem a partir de seus projetos societários básicos, fundados nas relações de exploração e de poder. Nesse sentido, os efeitos da prática profissional enquanto “suprir carências”, “controlar perturbações” ou “legitimar o poder” implicam correlações de forças (mediações econômicas, políticas e ideológicas) que se articulam com outros efeitos, como pressionar o poder, ter direito à sobrevivência ou questionar a instituição. Foi o que posteriormente consideramos metodologia da articulação. O processo de intervenção é visto, aí, para além do relacionamento e da solução imediata de problemas através de recursos, no contexto das relações sociais. Na particularidade do serviço social, é fundamental destacar a intervenção nas condições de vida e de trabalho (re-produzir-se) articuladas à formação da identidade individual e coletiva (re-presentar-se) na vinculação sujeito/estrutura (...). O objeto do serviço social, como vimos, se constrói na relação sujeito/estrutura e na relação usuário-instituição em que emerge o processo de fortalecimento do usuário diante da fragilização de seus vínculos, capitais ou patrimônios individuais e coletivos (FALEIROS, 1999, p. 44).

Sendo assim, o Serviço Social permeou diversas mudanças ao longo dos anos, onde saiu de uma prática conservadora e usufruir de uma práxis que estão bem fixadas e definidas no Projeto Profissional Hegemônico, sendo representada pelo Código de Ética Profissional, Lei da Regulamentação da Profissão e pelas Diretrizes Curriculares do Serviço Social. O autor Pontes (1997), em seu livro *Mediação e Serviço Social* expressa a profissão como uma prática

de natureza interventiva, cuja ação se coloca em face das demandas sociais que substanciam a sua intervenção sócio-histórica na sociedade. Tendo em vista a argumentação precedente, com o todo profissional, o assistente social realiza sua prática através da rede de mediações, que ontologicamente estrutura o tecido social (PONTES, 1997, p. 155).

O autor descreve em sua obra um esboço que define a categoria mediação como categoria metodológica capacitada para compreender a realidade e transformá-la, facilitando sobremaneira as investigações e intervenções do Serviço Social.

O debate acerca da categoria mediação no Serviço Social coincide com a necessidade de avançar a análise teórico-metodológica para que se qualificasse, no sentido de iluminar as novas questões e demandas emergentes no eio da profissão, desafiando os intelectuais da profissão a tal esforço (PONTES, 1997, p. 96)

Foi através desta análise que, segundo o autor, o assistente social estabelece o seu trabalho através “da rede de mediações, que ontologicamente estrutura o tecido social” (PONTES, 1997, p. 154), sendo assim, faz-se necessário que o profissional entenda que os

padrões históricos, sociais e políticos que caracterizam o Serviço Social em meio a sociedade, porque através disso o profissional poderá desenvolver um planejamento de intervenção que possua conexão com as demandas sociais "as mediações têm a função de condução de 'passagens' e 'conversões' entre as várias instâncias da totalidade. Por isso, a categoria mediação é estruturante da particularidade" (PONTES, 1997, p. 86).

A categoria mediação faz-se necessária para compreender a questão social e o seu desenvolvimento histórico, pois apresenta-se como um processo duplo de expropriação e luta, que abrange o reconhecimento como classe e empoderamento social. Ainda discorre Pontes:

[...] as mediações são expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou. A mediação funciona como condutos por onde fluem as relações entre as várias instâncias da realidade, são elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade. (PONTES, 1997, p. 78)

O autor Pontes descreve em seu livro sobre a influência do autor Faleiros analisando sobre a sua trajetória no Serviço Social e afirma que

Essas obras de Faleiros trazem um fio condutor comum, a saber: a questão da metodologia do Serviço Social numa perspectiva de transformação social, que foi seguramente uma de suas principais preocupações profissionais. Foi na direção desse tema que a discussão sobre o método dialético foi introduzida no Serviço Social (PONTES, 1997, p. 99)

Segundo Pontes (1997), a colaboração teórica da categoria mediação para o Serviço Social é longa e valorosa, baseada em diferentes enfoques que se encontram como linhas comuns que predominam no plano de intencionalidade

- reconstrução teórica da inserção social da profissão na sociedade;
- particularização do campo de intervenção do Assistente Social nas políticas sociais do Estado;
- captação das demandas na área da assistência social;
- ampliação da qualificação metodológica para ação profissional, no espaço sócio-ocupacional, no que se refere à instrumentalização técnica do Serviço Social;
- compreensão das potencialidades e limites da direção prática do Assistente Social (PONTES, 1997, p. 166)

Ainda de acordo com autor, o espaço institucional de intervenção, aponta os fatores encontrados na leitura do movimento, das estruturas endógenas e exógenas, que são:

- mediatização de política institucional (setorial) em face das políticas públicas de corte social;
- dimensionamento do campo de forças políticas, franjas de classes determinantes no arco de forças políticas;
- ponderação da capacidade técnica de influência e de ação propriamente dita, considerando a composição das unidades técnicas de ação;
- possibilidade de constituição de alianças amplas no arco de forças políticas envolvidas, voltadas à consolidação ou não de eixos das políticas em execução que apontem para a reprodução e reforçamento de princípios progressistas para a educação sócio-política da população, dos agentes institucionais envolvidos;
- condições favoráveis de dimensionamento concreto dos instrumentais técnicos da profissão, seja para ações de cunho mais amplo de direcionamento de vetores de políticas sociais, orçamento de ação, planejamento social etc. ou para ações que se dirijam para atuação individualizada, setORIZADA e grupalizada. (PONTES, 1997, p.181)

Reforçando a visão de Pontes, na perspectiva do autor, “as mediações funcionam como condutos por onde fluem as relações entre várias estâncias da realidade. São elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade” (PONTES, 1997, p. 181).

Neste sentido, a fase de mediação é crucial na compreensão das necessidades sociais do trabalho, seja através da sua teoria ou da própria intervenção, levando em consideração o movimento de totalidade social do objeto de intervenção profissional torna-se necessário que o assistente social observe na singularidade da práxis profissional, as mediações que constituem através da totalidade.

A partir das reflexões dessas questões, evidencia-se a importância de compreender a necessidade do Serviço Social em imergir na historicidade dos povos originários, como instrumento de luta contra a exclusão social, racismo e as diferentes formas de violação dos direitos dos povos indígenas. O tema em questão é urgente além de extremamente necessário, quando analisamos as inúmeras expressões de hostilidade que os povos nativos vêm sofrendo desde o passado e tem intensificado nos dias atuais.

No que tange a questão da educação indígena, faz-se necessário a compreensão da luta pela permanência dos seus costumes e tradições, bem como a proteção pelo direito ao ensino inclusivo, intercultural, bilíngue e diferenciado, como também, o direito ao seu território, que deve ser inflexível, tudo isso abrange a importância da práxis profissional do

assistente social que contribui como categoria, resguardando as especificidades dos povos nativos. Sendo assim, a atuação dos assistentes sociais se desenvolve através da mediação, que encontram-se sem razão humana, visto que estão presentes no emaranhado das teias mediadoras do tecido social, com as quais lidam os assistentes sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os pontos abordados nesta pesquisa, nota-se que a educação indígena parte do meio das comunidades dos povos nativos, por possuírem mecanismos próprios para que ao longo dos anos continuem a transmitir os seus conhecimentos de geração em geração, fortalecendo, mantendo e nutrindo seus costumes, conhecimentos, a forma como enxergam o mundo e seus vínculos para com os outros. Para os povos indígenas, os seus territórios são sagrados e uma extensão da vida de cada habitante, onde sobrevivem e continuam repassando os saberes dos seus anciãos e ganham a vida, formando uma existência coletiva, de acordo com suas próprias práticas educativas. Essas práticas são elaboradas de acordo com as características de cada comunidade e visam formar seres em processos individuais e coletivos, aprendendo a vivência por meio de seus territórios, culturas e tradições.

A partir do material apresentado, estudar sobre a educação indígena já era de extrema urgência, em um momento anterior ao período pandêmico, com os documentos explorados, intensificou-se ainda mais essa necessidade. Sabe-se que a pandemia do covid-19 evidenciou ainda mais as desigualdades e as restrições que cercam as condições de oferta da educação escolar nos territórios indígenas, visto que possuem suas limitações estruturais.

O impacto não se deu somente no âmbito das escolas, mas na vivência dos nativos, pois eles encontram nos seus anciãos uma biblioteca humana, que infelizmente lhes foram tirados, pois em um primeiro momento o vírus afetou diretamente os idosos, levando-os a óbito, pendendo assim, todos os ensinamentos que lhes seriam ofertados no futuro e que eram repassados de pai para filho e entre gerações.

Logo, foi possível visualizar a partir das leituras no decorrer desse estudo que a educação escolar foi instaurada tendo como principal objetivo a catequização e civilização dos povos indígenas do Brasil. Um marco de suma importância foi a promulgação da Constituição de 1988 para os povos originários no que tange a educação escolar, como também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996), foi a partir dessa nova lei que os nativos passaram por uma emancipação, o que colaborou para a criação de legislações específicas para os indígenas, como o direito de uma educação escolar diferenciada.

Cabe ressaltar a importância da trajetória do Movimento Indígena que enfrentou uma árdua tarefa para que pudessem ter a efetivação dos seus direitos em suas comunidades. Esse movimento, criado na década de 1970, marcou muito pelas conquistas que foram obtidas, gerando como resultado a visão da educação escolar diferenciada como uma ferramenta

política na busca pelos direitos dos seus povos. O objetivo da educação escolar diferenciada é a proteção e progressão da cultura nativa, tendo como intuito a eliminação dos resquícios da tutela e a visão de que os indígenas seriam incapazes como ainda podemos encontrar em meio a sociedade.

No passado a educação escolar indígena era utilizada como uma ferramenta que agiria contra a cultura dos indígenas, atualmente, essa escolaridade é um forte instrumento que atua diretamente para a afirmação dessas comunidades na sociedade brasileira. Mas há muito ainda o que se fazer para que essa educação sane as necessidades de cada território.

Dentre as principais dificuldades de efetivação dessa escolaridade é possível identificar a falta de recursos em todo o país, juntamente são encontrados impasses como o distanciamento cultural que consta como uma obrigatoriedade no currículo, a estrutura física das escolas do originários, a ausência de materiais didáticos que expressem um escolaridade específica bilíngue e diferenciada, como também a formação de mestres indígenas que abrangem a interculturalidade.

Identificou-se por meio dos documentos analisados que o Serviço Social tem inclinado seu esforço para a pauta etnico-racial e as suas implicações na práxis profissional, contudo, evidenciou-se um enfoque maior nas questões raciais e pouco se tem abordado sobre as singularidades dos povos originários. Além disso, as expressões da questão social indígena têm demorado para serem incorporadas à formação profissional dos assistentes sociais, as especificidades dessas expressões precisam urgentemente serem incluídas ao currículo do Serviço Social, para que suas peculiaridades culturais e sua identidade sejam respeitadas e articuladas no processo de trabalho.

Neste sentido, faz-se necessário uma maior ênfase nas abordagens sobre a vivência e cultura dos povos indígenas, na formação, para que haja a inclusão do debate sobre as estratégias de mediação profissional relacionadas à representação social dos povos indígenas. Sendo assim, expressa-se a necessidade de um aprofundamento maior nas questões indígenas por meio do Serviço Social, exercendo assim, a garantia dos direitos desses povos como também assumir o compromisso ético-político junto às classes que são subalternizadas historicamente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social:** com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

_____. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação profissional.** Vitória/ES, 2016. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

_____. **Aqui se respira luta!** ABEPSS 2021-2022. Plataforma da Chapa. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/diretrizes-curriculares-abepss-edicao-especial-1-25-anos-202112211258533905390.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

ABESS/CEDEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social.** Cadernos ABESS, nº 07, São Paulo: Cortez, 1997.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil:** avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE/MEC.** Brasília, INEP. 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE).** 2007.

_____. **Lei nº 14.021, de 7 de Julho de 2020.** 2020. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14021.htm> Acesso em: 06 dez. 2022.

CFESS. **Código de Ética do Assistente Social Comentado**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DE SERVIÇO SOCIAL, Conselho Federal. Código de ética profissional do assistente social e Lei 8662/93, que regulamenta a profissão de assistente social. In: **Código de ética profissional do assistente social e Lei 8662/93**, que regulamenta a profissão de assistente social.

FALEIROS, Vicente de Paula. Estratégias em serviço social. In: **Estratégias em Serviço Social**. 1999.

FERNANDES, Florestan. O Negro no Mundo dos Brancos, são paulo: Difusão Europeia do Livro. **Negro no mundo dos brancos**, 1972.

_____. 1975. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes.

_____. 1976. "**Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis**". In: Holanda, Sérgio Buarque (org.). História geral da civilização brasileira. Rio de Janeiro: Difel, vol. I. p.72-86.

_____. 1989. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis. **História geral da civilização brasileira**, v. 1, p. 72-86.

_____. 2006. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. Prefácio Roque de Barros Laraia. 3ª ed. São Paulo: Globo.

_____. 2009. **A investigação etnológica no Brasil**. São Paulo: Globo.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; DOMINGOS, Angélica. **Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas** [recurso eletrônico]. 1ª edição. p. 80-107. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/epsuas-rs/wp-content/uploads/2021/01/CEGOV_políticas_indigenistas_pdf.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em educação popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**: organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo, SP: Global, 2001. p. 44-70.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo, SP: Global, 2001. p.71-111.

FREYRE, Gilberto. 2003. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. rev. São Paulo: Global.

_____. 2006. **O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro**. FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 51ª Ed. rev.-São Paulo: Global.

GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Editora Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

MANDULÃO, F. da S. **Educação na visão do professor indígena**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MEC - **Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental, Serie Institucional, Volume 2, 2a. Edição, Brasília, 1988.

MELIÀ, Bartolomeu. **Traçados da educação Indígena**. In: A questão da educação indígena. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Livraria Maracá, 1996.

ORGANIZAÇÃO mundial de saúde declara pandemia do novo coronavírus. **Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde**, 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

POLÍTICA indigenista. **Antigo museu do índio**. Disponível em: <<http://antigo.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/241-politica-indigenista>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. Cortez Editora, 1997.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Global Editora, 2004.

PRÓ-ÍNDIO, COMISSÃO. **Cadernos da Comissão Pró-Índio**. nº1. São Paulo: Global Editora, 1979.

ROSSI, Amanda. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. **BBC News Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2004.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Desafios da Educação Escolar Indígena**. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em:<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0>. Acesso em: 16 dez. 2022.

VILAÇA, Aparecida. Sonhos partilhados. **Folha de São Paulo, 2020**. Disponível em:<<https://quatrocinco.um.folha.uol.com.br/br/resenhas/amazonia/sonhos-partilhados>>. Acesso em: 15 dez. 2022.