

# Educação e diferenças étnico-raciais na revista *Em Aberto*

Iara Tatiana Bonin

Daniela Ripoll

121

---

## Resumo

O campo teórico dos Estudos Culturais em Educação fundamenta os dois eixos de análise das diferenças étnico-raciais presentes no conjunto de artigos publicados na revista *Em Aberto* entre 1981 e 2021. Quanto às representações racializadas, observa-se a problematização de estereótipos que naturalizam a branquitude como representação da espécie humana, por exemplo, na literatura e nos livros didáticos. Entretanto, no início do século 21, surge uma literatura afro-brasileira que favorece a “educação para as relações étnico-raciais” na luta antirracista. Além disso, descrições etnográficas do contexto educativo e social de comunidades quilombolas focalizam a participação das crianças no cotidiano dessa sociedade, na qual também se gestam pertencimentos étnico-raciais. Quanto à situação dos povos indígenas, apesar de as reivindicações por oferta de educação escolar específica e com professores das próprias comunidades estarem inseridas no campo legislativo, persistem os desafios ligados à questão orçamentária e às ameaças aos direitos alcançados na Constituição Federal. Por isso, as discussões precisam prosseguir, incorporando movimentos e sujeitos indígenas.

Palavras-chave: diferenças étnico-raciais; educação escolar indígena; representação.

---

## **Abstract**

### **Education and ethnic-racial differences in the Em Aberto journal**

The theoretical field of Cultural Studies in Education substantiate the two axis of analysis of ethnic-racial differences in the set of articles published in Em Aberto from 1981 and 2021. In what regards racialized representations, this paper brings a problematization of stereotypes that present whiteness as the natural representation of the human species, for example, in literature and instructional materials. However, in the beginning of the 21st century, an Afro-Brazilian literature emerged, favoring the "education for ethnic-racial relations" in the antiracist fight. Besides that, ethnographic descriptions of the social and educational context of quilombola communities place the focus on the participation of children in the everyday society, in which an ethnic-racial sense of belonging is conceived. As for indigenous people, even though there are a legal demand for a specific school education taught by teachers within the communities, it persists the challenges related to budget issues and to the threat to rights attained through the Federal Constitution. For this reason, discussions must continue, incorporating indigenous movements and people.

*Keywords: ethnic-racial differences; indigenous school education; representation.*

---

## **Resumen**

### **Educación y diferencias étnico-raciales en la revista Em Aberto**

El campo teórico de los Estudios Culturales en Educación subyace a los dos ejes de análisis de las diferencias étnico-raciales presentes en el conjunto de artículos publicados en la revista Em Aberto entre 1981 y 2021. En cuanto a las representaciones racializadas, se observa la problematización de los estereotipos que naturalizan la blanquitud como representación de la especie humana, por ejemplo, en la literatura y en los libros de texto. Sin embargo, a principios del siglo XXI, surgió una literatura afrobrasileña que privilegiaba la "educación para las relaciones étnico-raciales" en la lucha antirracista. Además, las descripciones etnográficas del contexto educativo y social de las comunidades quilombolas se centran en la participación de los niños en la vida cotidiana de esta sociedad, en la que también se gestan pertenencias étnico-raciales. En cuanto a la situación de los pueblos indígenas, a pesar de los reclamos por la provisión de educación escolar específica y con la inserción de docentes de las propias comunidades en el campo legislativo, persisten desafíos relacionados con el tema presupuestario y amenazas a los derechos conquistados en la Constitución Federal. Por lo tanto, las discusiones deben continuar incorporando movimientos y sujetos indígenas.

*Palabras clave: diferencias étnico-raciales; educación escolar indígena; representación.*

---

## Introdução

Em meio ao longo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, entre 2015 e 2016, e no início do governo de seu vice, Michel Temer (2021), eclodiram diversos projetos de lei (PLs) contrários a demandas históricas dos movimentos sociais e às chamadas “pautas identitárias” – por exemplo, um para incluir o Programa Escola sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil. PL nº 867, 2015a; Brasil. PLS nº 193, 2016), e outro para tipificar o crime de “assédio ideológico” (Brasil. PL nº 1.411, 2015b). Houve a retirada de menções à discriminação racial, à orientação sexual e à identidade de gênero do Plano Nacional de Educação e dos Planos de Educação do Distrito Federal e de sete estados: Acre, Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Tocantins. Também foram excluídos dos referidos documentos dados censitários sobre a situação educacional de travestis e transgêneros, bem como qualquer menção “a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual” (Britto; Reis, 2015).

A partir de 31 de agosto de 2016, Michel Temer começou a implementar, com o auxílio do Congresso, uma série de medidas polêmicas – como o estabelecimento de um teto para os gastos públicos em saúde e educação por emendas constitucionais na Câmara dos Deputados e no Senado Federal (Brasil. PEC nº 241, 2016c; Brasil. PEC nº 55, 2016b) e as reformas trabalhista e da previdência, bem como a modificação do ensino médio por medida provisória (Brasil. MP nº 746, 2016), que previa, entre outros aspectos, a “extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia [por meio da revogação da Lei nº 11.684/2008] e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência” (Silva, M. R., 2018, p. 3). Nesse contexto, estudantes ocuparam escolas públicas e universidades na chamada “Primavera Secundarista” contra o Projeto Escola sem Partido, o novo ensino médio e a PEC nº 241/PEC nº 55, entre outras pautas. De acordo com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), 1.197 instituições de ensino foram ocupadas pelos estudantes em 19 estados e no Distrito Federal (CNBB..., 2016).

Em meio a essa arena social e política, organizamos o número 95 da revista *Em Aberto*, sobre *Diferenças e educação: um enfoque cultural* (Bonin; Ripoll, 2016), abordando as diferenças: indígena, étnico-raciais, corporais, sexuais e de gênero, surda e, também, a presença delas na literatura infantil. O conjunto de textos ressaltou a importância de tal debate em várias áreas do conhecimento, especialmente na Educação, na qual se delineia um intenso jogo de forças – por um lado, voltadas para ampliar e consolidar lutas por representatividade, reconhecimento e respeito às diferenças e, por outro, implicadas com a tentativa de sustentar um certo modelo social respaldado na heteronormatividade e na branquitude,<sup>1</sup> termo que diz respeito a uma posição nas relações sociais, a um lugar de privilégio, (auto)referenciado como representação natural de humanidade, a tal ponto naturalizada que, quando se fala de relações étnico-raciais, o branco comumente não está (não se vê) incluído.

A partir de 2016, populariza-se, no horizonte social brasileiro, o termo “ideologia” – e a expressão “ideologia de gênero”, não utilizada na academia, emerge com força popular a partir da ascensão do conservadorismo cristão e do

<sup>1</sup> “atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual certa aparência é condição suficiente” (Sovik, 2009, p. 22).

neopentecostalismo.<sup>2</sup> Na esteira dos acontecimentos, livros didáticos de Ciências aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) são censurados por deputados e outros agentes públicos, por apresentarem uma suposta “doutrinação ideológica de gênero e sexualidade” (Brum, 2017).

Ainda que o texto constitucional enuncie a “igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil. Constituição, 1988, preâmbulo), nosso País está longe de construir relações respeitadas e justas com os cidadãos negros e indígenas. Há, em específico, um conjunto de garantias que deveriam funcionar para tornar igualitárias, justas, democráticas, não racistas as relações – a exemplo do objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil. Constituição, 1988, art. 3º, IV); da previsão do racismo como crime inafiançável, imperecível e passível de pena; do reconhecimento das organizações sociais, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, do direito aos seus processos próprios de aprendizagem, da afirmação do direito às terras tradicionalmente ocupadas por esses povos, que devem ser demarcadas e protegidas pela União, entre outros. Contudo, nas estruturas de nossa sociedade e nas tramas das relações sociais cotidianas, são incontáveis as desigualdades, as injustiças, as formas de violência, as expressões do preconceito.

Acompanhamos, com perplexidade e indignação, o conjunto de manifestações e de ataques contra o meio ambiente (Terena; Duprat, 2021), os movimentos negros (Gortázar, 2021) e os movimentos indígenas (Brasil é citado..., 2021) – o que explicita a pertinência deste artigo de revisão sobre o tema das diferenças étnico-raciais na revista *Em Aberto*.

### **Apontamentos sobre a metodologia do estudo**

A identificação dos artigos publicados entre 1981 e 2021 que versaram sobre as diferenças étnico-raciais foi realizada no *site* da revista *Em Aberto*. Utilizamos, primeiramente, o descritor “diferença” e seu plural e, após a leitura dos resumos dos artigos, selecionamos aqueles que abordavam a temática étnico-racial. Em seguida, usamos os descritores específicos “relações étnico-raciais”, “raça”, “racismo”, “negro”, “branco”, “branquitude”, “etnia”, “índio” e “indígena”. Esse procedimento resultou em um conjunto de textos (Tabela 1) que foram lidos integralmente para avaliação preliminar, considerando o contexto, os autores, os focos de interesse, a temática proposta e as palavras-chave. Esses elementos foram organizados com base na análise documental (Cellard, 2008).

Para definir os dois eixos principais de análise, consideramos que a pesquisa é uma atividade informada teoricamente, estando os pesquisadores situados em tramas conceituais e estratégias interpretativas que constituem certas maneiras de olhar e certas ênfases num amplo campo de possibilidades (Denzin; Lincoln, 2006).

<sup>2</sup> Vê-se intensa perseguição social de sujeitos lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais ou travestis, *queer*, intersexuais, assexuais e outros (LGBTQIA+); há o fechamento da exposição “Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira” e a subsequente agressão à filósofa *queer* Judith Butler, em um evento na cidade de São Paulo (Maia, 2017).

No que diz respeito às diferenças étnico-raciais em destaque no periódico *Em Aberto*, são muitas as dimensões e as ênfases analíticas possíveis. Como pesquisadoras que têm sua produção acadêmica localizada no campo teórico dos Estudos Culturais em Educação, interessa-nos, particularmente, o tema da linguagem e das representações, sendo esse um dos eixos escolhidos para discussão no presente texto. Já o segundo eixo, definido em função das temáticas apresentadas nos artigos, toma as disputas em torno do sentido de educação escolar indígena como mote principal.

**Tabela 1 – Textos sobre diferenças étnico-raciais publicados na revista *Em Aberto* – por seção**

| Ano          | Nº  | Tema   | Seções de cada número temático |                 |               |          |              | Total     |
|--------------|-----|--|--------------------------------|-----------------|---------------|----------|--------------|-----------|
|              |     |  | Enfoque                        | Pontos de Vista | Espaço Aberto | Resenhas | Bibliografia |           |
| 1984         | 21  | Educação indígena  |                                | 4               |               | 1        |              | 5         |
| 1994         | 62  | Tendências na educação matemática                                      |                                | 1               |               |          |              | 1         |
| 1994         | 63  | Educação escolar indígena  | 1                              | 13              | 1             |          |              | 15        |
| 2003         | 76  | Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil |                                | 3               | 1             |          | 1            | 5         |
| 2012         | 88  | Políticas de educação integral em jornada ampliada                     |                                | 1               |               |          |              | 1         |
| 2016         | 95  | Diferenças e educação: um enfoque cultural                             |                                | 3               |               | 2        |              | 5         |
| 2017         | 99  | Educação, pobreza e desigualdade social                                |                                |                 | 1             |          |              | 1         |
| 2018         | 101 | Educação, espaço, tempo  |                                | 1               |               |          |              | 1         |
| 2018         | 103 | Imagem e ensino: possíveis diálogos                                    |                                | 1               |               |          |              | 1         |
| 2021         | 110 | Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas              |                                | 1               | 1             |          |              | 2         |
| <b>Total</b> |     |  | <b>1</b>                       | <b>28</b>       | <b>4</b>      | <b>3</b> | <b>1</b>     | <b>37</b> |

Fonte: Elaboração própria.

### **Diferença étnico-racial e problematização de representações**

Tal como no artigo “A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação: algumas tendências e enfoques analíticos” (Bonin; Ripoll; Aguiar, 2015), entende-se que o conceito de representação de Stuart Hall (1997) – que se afasta do entendimento de que se trata de um mero “reflexo” da realidade e que evidencia o caráter fluido, constituído e constitutivo dos significados – aglutina os sete trabalhos

deste eixo temático, apesar de alguns autores não o mencionarem direta e explicitamente.

Na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, é pela linguagem que se dá a construção dos significados, e a linguagem funciona como um sistema de representação, como uma forma de apresentação de ideias, sujeitos e práticas em uma dada sociedade e em um dado período histórico. Além disso, “a representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes [...]. Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais” (Silva, T., 1999, p. 47), e tais políticas de representação não se dão sem disputas e tensionamentos de toda ordem.

### *Ambiguidade e dissimulação do racismo*

No número 95 encontra-se a resenha elaborada por Jacqueline de Almeida (2016) referente ao livro *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*, de Paulo Vinícius Baptista da Silva. Na pesquisa desenvolvida, indica-se a prevalência de recortes de obras literárias e de textos jornalísticos. Sobre os textos literários, examina-se a caracterização geral dos personagens das histórias literárias indicadas nos livros didáticos para leitura ou referidas em textos ou atividades. No que concerne à categoria “cor-etnia”, dos 741 personagens das unidades de leitura, 698 podem ser classificados como brancos e 43 como negros. Os personagens majoritariamente brancos apresentaram características mais desenvolvidas e valorizadas (nome próprio, uso de linguagem-padrão, protagonismo, profissão, família nuclear etc.).

A investigação constata um crescimento no número de imagens de negros nas produções literárias, se considerado o viés cronológico, mas algumas dessas representações continuam a estigmatizar e desqualificar os personagens por meio das posições assumidas no enredo ou, ainda, por caracterizações caricaturais ou simplificadas. As diferenças composicionais de personagens brancos e negros reforçam o discurso racista na literatura – e, por extensão, nos livros didáticos nos quais essas obras estão referidas – ao naturalizarem a branquitude como representação da espécie humana. Há, contudo, amplo conjunto de obras que valorizam os personagens negros, apresentando caracterizações multidimensionais e posicionando-os como centrais nos enredos.

Almeida (2016) destaca a análise de matérias do jornal *Folha de S. Paulo*, nas quais ocorre uma vinculação entre pobreza, miserabilidade social e presença negra. Assim, as representações operam também uma estigmatização. Nas conclusões, indica-se que as formas simbólicas presentes na produção didática atualizam e reforçam interesses dos brancos e colaboram para legitimar as desigualdades étnico-raciais. Nem sempre são problematizadas as formas de discriminação, preconceito e racismo nos textos didáticos, e a já mencionada associação entre negros e pobreza não recebe adequado tratamento, pois não se problematizam as condições estruturantes dessas desigualdades.

No número 103, Sheila Cristina Ribeiro Rego (2018), no artigo “Imagens em livros didáticos de Física: características de seres humanos em fotografias” examina imagens contidas tanto na parte conceitual quanto nos exercícios propostos aos estudantes em três livros didáticos. Foram selecionadas 70 fotografias, nas quais

havia representações de ser humano, e, na análise das representações raciais, a autora procedeu a uma heteroatribuição, ou seja, a uma apreciação externa que considerou a cor da pele para definir quem é branco ou não branco na imagem. Com base nesse critério, quase 70% das pessoas que figuram nas imagens são brancas, sem que sequer se contemplem características locais e regionais distintivas. Nenhuma imagem apresentou indígenas, segundo a pesquisadora. Conclui-se que a representação da ciência é predominantemente branca, portanto pelo menos metade dos estudantes não se verão representados nessas imagens.

Na linha da problematização das representações, Ione da Silva Jovino (2021) no artigo “Crianças negras em imagens de Debret para a *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*”, publicado no número 110, apresenta a infância negra, a partir da historiografia da escravidão, em seis telas do pintor Jean Baptiste Debret, produzidas entre 1816 e 1834.

Ainda que as cenas retratadas se centralizem em figuras adultas, apresentam uma infância que brinca nas ruas, que se envolve em acontecimentos públicos, que transita entre os afazeres rotineiros de adultos e encontra prazeres miúdos no jogo e na brincadeira. Mas essas cenas mostram também assimetrias de poder – uma criança branca em posição de liderança, no comando de uma brincadeira, os pés descalços contrastando com os pés calçados, além de oposições entre o nu e o vestido na representação de crianças pequenas, negras e brancas, respectivamente, em cenas de âmbito doméstico. As crianças negras eram objetificadas, pois serviam à diversão e à posse de uma elite escravocrata. Elas estão nuas, sentadas no chão, e são, também, aproximadas de animais domésticos, compartilhando com eles espaços e alimentos. A autora conclui que o tema do brincar está presente nas imagens de Debret, ainda que não centralmente, assim como as hierarquias sociais e as pequenas e possíveis fugas à brutal escravização.

#### *Autoria afro-brasileira na literatura e reversão de estereótipos*

Alguns artigos focalizam as produções autorais negras e os deslocamentos produzidos nesse tipo de material. No número 95, encontramos o artigo “Literatura afro-brasileira: o gênero conto e a educação para as relações étnico-raciais”, de Maria Aparecida Rita Moreira e Eliane Santana Dias Debus (2016). Com base na análise dos contos “A descida”, de Júlio Emílio Braz, e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, as autoras levaram em conta cinco elementos: autoria, público, temática, linguagem e ponto de vista, mostrando que os contos apresentam traços de uma literatura afro-brasileira, marcada por protagonismo e por estratégias para promover a reversão de estereótipos.

A pesquisa considerou a percepção de 72 professores e professoras que lecionam Língua Portuguesa para o ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina sobre a presença de elementos constitutivos da autoria afro-brasileira. Quanto à utilização desse gênero no espaço pedagógico da sala de aula, as autoras argumentam que colabora para a “educação para as relações étnico-raciais”, auxiliando professores e professoras a refletirem sobre a luta antirracista no Brasil.

No número 99, com o título “Será que os pobres de outro país sofrem igual aos pobres do Brasil?” – trechos do livro *Quarto de despejo*, apresentam-se fragmentos selecionados da obra de Carolina Maria de Jesus (2017): *Quarto de despejo: diário*

*de uma favelada*, publicada em 1960. A proposição convoca-nos a percorrer o relato de uma mulher negra e, por meio dele, vislumbrar aspectos do cotidiano de famílias pobres inseridas em espaços precários e desiguais do traçado urbano brasileiro.

### *Contexto educativo e social em comunidades quilombolas*

Dois textos, publicados em 2018 e em 2021, colaboram para a problematização das representações por meio de descrições etnográficas que reposicionam o contexto educativo e social de comunidades quilombolas.

No número 101, no artigo “Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro”, Maria Lidia Fernandes e Jader Janer Lopes (2018) discorrem sobre ser criança na comunidade Vão de Almas, pertencente ao território quilombola Kalunga, no município de Cavalcante, em Goiás, onde adultos e crianças estabelecem relações afetivas e de parentesco, num traçado de histórias comuns e de ancestralidades.

Processos de reinvenção/recriação do espaço e a vinculação entre território e identidade/cultura, reposicionam a discussão sobre espacialidade para contemplar planos sociais e culturais. O trabalho de campo, realizado entre 2015 e 2017, possibilitou conhecer os modos de vida, marcados pela luta para permanecer na terra, pelos processos interculturais e pelas relações com outros grupos sociais existentes na região. As crianças envolvem-se desde muito cedo nas vivências e rotinas da comunidade, das atividades da roça e da casa. Salienta-se, desse modo, a “força radical” da participação das crianças no cotidiano dessa sociedade, na qual também se gestam modelos de pessoa.

Publicado no número 110, o artigo “A lúdica negra na Amazônia Bragantina: as brincadeiras dançantes das crianças do quilombo”, de Simei Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos (2021), apresenta resultados de pesquisa de corte etnográfico, ambientada no Quilombo do América, município de Bragança, estado do Pará, realizada entre 2017 e 2018.

Crianças na faixa etária de 6 a 11 anos mostram que as brincadeiras dançantes colaboram para a constituição das identidades e pertencências étnico-raciais. Destacam-se, no conjunto das práticas corporais, a dança do carimbó e os modos como se mobiliza o corpo no percurso da brincadeira, da aprendizagem e da experiência que perpassa espaços sociais da casa, da escola e do terreiro e envolve a coletividade. No contexto quilombola, a dança materializa processos de reciprocidade e sociabilidade e se constitui como “símbolo de resistência, pertencimento, construção da identidade negra, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira” (Andrade; Santos, 2021, p. 109).

### **Disputas em torno de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas**

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, emergem discussões, no âmbito dos movimentos indígenas, sobre a escola e sua função social: “Escola para quê?”, “Com qual finalidade?”, “Pensada por quem?”. Em eventos indígenas, vão sendo delineados

os encontros de professores indígenas em diversos estados: Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia. Nesses encontros, também se falava sobre “dificuldades e entraves burocráticos, de caráter oficial, que atropelam iniciativas e dificultam o surgimento de novos modelos pedagógicos” (Silva, R., 2000, p. 32). Predominava, no plano oficial, o propósito integracionista da ação educativa, sendo a escola pensada a partir de um modelo único. As lutas dos professores indígenas constituíram as possibilidades para a emergência de projetos políticos e modelos de escola vinculadas aos processos próprios de aprendizagem de cada povo e comunidade.

### *Da escola integracionista às escolas das comunidades indígenas*

O tema do número 21 é *Educação indígena*, que também dá título ao artigo de Marcos Terena (1984), na ocasião, chefe de gabinete da Fundação Nacional do Índio (Funai). Ele argumenta que o objetivo da educação para indígenas, historicamente, foi colonizá-los e/ou de catequizá-los, colaborando para a sua incorporação gradativa à “comunhão nacional” e impondo-lhes práticas culturais da sociedade majoritária. Em seus termos:

Todas as sociedades indígenas têm seu processo educativo, que se manifesta de maneira informal e comunitária, e alguns grupos desconhecem o processo de formalização da educação nacional. Há quem acredite que as sociedades indígenas não possuem “educação”, daí as tentativas de “educar” o índio dentro dos padrões da escola tradicional. (Terena, 1984, p. 13).

No contexto anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, os propósitos integracionistas orientavam as relações do Estado brasileiro com as populações indígenas, sendo a escola uma das instituições convocadas a prestar esse serviço de assimilação gradativa. Essa educação escolar não valorizava as línguas, culturas, crenças e formas de pensar próprias dos povos indígenas, levando os estudantes a “rejeitar a sua própria condição de membro de grupos étnicos diferenciados”.

No artigo “Alfabetização e pós-alfabetização indígena”, Nietta Lindenberg Monte (1984), então coordenadora do setor de educação da Comissão Pró-Índio do Acre, menciona episódios de genocídio praticados na fronteira entre Brasil e Peru, na região banhada pelas bacias dos altos rios Juruá e Purus, no Acre.

Continuou-se a praticar as “correrias”, mas com o intuito de “amansar” ou “pacificar” os índios, para depois incorporá-los aos trabalhos de extração de madeiras de lei, peles e coletas de castanha do Brasil, realmente abundantes nessa região. O resultado dessa pacificação foi a escravização dos índios, que se viram em condições ainda mais miseráveis. Até hoje muitos velhos índios trazem em seus braços as iniciais dos nomes de seus primeiros patrões e as datas em que foram amansados (Monte, 1984, p. 31).

Os indígenas eram submetidos a trabalho compulsório e não remunerado, uma vez que os seringalistas e/ou agropecuaristas empregavam a estratégia do aviamento e do endividamento. Por isso, a educação escolar voltada para processos de alfabetização e para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos é defendida pela pesquisadora como instrumento em defesa dessas populações, mas, para isso, o sentido e o propósito dessa educação deveriam ser transformados.

Numa direção semelhante, Bruna Franchetto (1984, p. 15), no artigo “Escolas e integração: o caso do parque indígena do Xingu”, afirma:

A conjunção das palavras “educação” e “escola” expressa e disfarça, ao mesmo tempo, toda a história ocidental de um mecanismo disciplinar para a integração de grupos e indivíduos à cultura oficial dominante. Nesta afirmação não há, fundamentalmente, nada de novo. Mas o conúbio escola/educação/integração revela seu poder de controle e uniformização de maneira dramática quando abordamos questões de expressões como “educação indígena” (no sentido de educação para índios) ou “escola indígena” (no sentido de escola para índios).

O domínio da leitura constitui a possibilidade de intervir propositivamente, e para isso, a escola deve estar submetida aos direitos de autodeterminação dos diversos grupos. A pesquisadora defende a participação de especialistas que conheçam as culturas indígenas e elaborem projetos voltados para as línguas, as histórias, as memórias de cada coletividade.

No artigo “Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena”, Eni Pulcinelli Orlandi (1984) problematiza a linguagem pedagógica, que pode ter variadas significações, e parte do entendimento de que a linguagem é um modo de ação social e trabalho. Assim, argumenta que os discursos pedagógicos estão sustentados em verdades de um certo contexto, vinculando-se a uma tradição escolar e para ela convergindo. Esses discursos são de tipo autoritário, e isso significa dizer que o uso da linguagem reforça o lugar do “mesmo” (Orlandi, 1984, p. 23).

A respeito da afirmação de que “é preciso ouvir o índio”, Orlandi (1984, p. 24) sustenta que essa escuta resolve apenas parte do problema, uma vez que na escolarização consolida-se o domínio de um discurso científico sobre as outras formas culturais de produção de conhecimentos. A instituição escolar é, portanto, reprodutora do modelo de sociedade do qual é originária, sendo o professor a figura de autoridade, aquele que domina um saber, que conhece o que é desejável ensinar e tem a tecnologia para fazê-lo.

Iniciativas de educação escolar e de formação voltada às especificidades de cada povo indígena ganharam forma ao longo das décadas 1970-1980, conduzidas por instituições como a Comissão Pró-Índio e o Conselho Indigenista Missionário, por exemplo. Um processo gradativo de formação de professores (e monitores) indígenas se inicia e ganha materialidade em encontros, pequenos cursos e experiências não formais, momentos nos quais se discutem o sentido e a função da escola para as comunidades indígenas.

O número 21 da revista *Em Aberto* possibilita entender fragmentos da luta que se desencadeou no período pré-Constituinte e que reverberou nas reivindicações por oferta de educação escolar específica e diferenciada, em escolas autônomas, com regulamento próprio e, na medida do possível, protagonizada por professores indígenas. Tais aspectos se inscrevem no conjunto de garantias legais posteriores à promulgação da Constituição Federal, que, no seu artigo 231, reconhece aos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no parágrafo 2º do artigo 210 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil. Constituição, 1988).

## *Línguas dos povos indígenas nas atividades das escolas indígenas*

O tema *Educação escolar indígena* ressurgiu no número 63. Marina Kahn e Bruna Franchetto (1994) destacam algumas conquistas e desafios dessa modalidade educacional, e investem na diferenciação entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”, sendo esta última a esfera de ação do Estado brasileiro e de organizações que atuam em contextos indígenas. Sublinha-se o desafio de “compatibilizar as conquistas obtidas na defesa dos direitos humanos e especialmente das minorias étnicas no Brasil com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista” (Kahn; Franchetto, 1994, p. 5). Há um tenso jogo entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e linguística, por um lado, e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas de integração dos indígenas e de homogeneização linguística e cultural. Como elemento central, destacam que:

[...] os anos 80 foram o marco na afirmação dos movimentos indígenas organizados no Brasil, motivados também pelo caminho construído pelas organizações civis de apoio ao índio para a conquista dos seus direitos formais, garantidos em lei, via Constituição. (Kahn; Franchetto, 1994, p. 6).

Duas perspectivas estavam sendo delineadas: a primeira, de vertente oficial, patrocinada pela Funai e pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, na qual o modelo de escola rural é transposto para as escolas indígenas; e a segunda, de viés alternativo, patrocinada por organizações não governamentais, elaborada juntamente com outras atividades de intervenção e assessoria a comunidades, gestada nas lutas pela reconquista dos territórios e nas mobilizações em defesa de direitos, influenciando a legislação subsequente.

Outros artigos do número 63 dinamizam o debate, afirmando o lugar dos professores das próprias comunidades e povos nas definições sobre qual educação atende aos propósitos éticos e aos projetos de futuro de cada coletividade.

Em “A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil”, Marcio Ferreira da Silva (1994, p. 38) marca a ambiguidade da expressão “a conquista da escola”, ou seja, a escola como agente de conquista e como algo que é conquistado. Com essa expressão, dá relevo ao desafio de os povos indígenas transformarem esse agente de Estado, criado para conquistá-los, em agente das comunidades, mantido para fortalecer suas perspectivas singulares e para dar vigor a seus projetos societários. Os processos históricos mostram como os povos indígenas foram sendo “conquistados” pela escola, desde os tempos imperiais, mas acontecimentos posteriores aos anos 1980, indicam um processo que vai tornando a “escola conquistada”. Movimentos de professores indígenas definiram pressupostos, princípios e linhas de ação para as escolas indígenas em encontros e as discussões entre eles são estratégicas para a consolidação da escola como algo que os povos indígenas conquistam e nela imprimem seus propósitos.

A respeito da educação escolar “para” e “dos” indígenas, Marina Kahn (1994), no artigo “Educação indígena *versus* educação para índios: sim, a discussão deve continuar...”, reflete sobre as diferenciações entre os processos próprios de ensinar e de aprender, específicos de cada coletividade indígena e desenvolvidos no interior de uma comunidade educativa, por um lado, e os modelos escolares que precisam ser reconstruídos a partir da experiência particular de cada comunidade.

No artigo "Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB", Luís Donisete Benzi Grupioni (1994) expõe as principais alterações promovidas no texto constitucional acerca das relações entre Estado brasileiro e populações indígenas. O autor apresenta os pontos principais do projeto de lei que gerou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sinalizando para algumas garantias que esse texto deveria contemplar, como o propósito de organização de escolas específicas, com professores indígenas, e a garantia de isonomia salarial entre professores indígenas e não indígenas (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). Relembra que "o movimento indígena e de apoio aos índios se fez presente trazendo propostas e acompanhando o desenrolar dos trabalhos das comissões temáticas" (Grupioni, 1994, p. 92). Por fim, apesar das muitas andanças entre a aldeia e o parlamento, um grande fosso precisa ser saneado de modo a permitir a consolidação de "uma escola verdadeiramente indígena".

No texto da LDB, os artigos 32, 78 e 79 afirmam a especificidade das escolas indígenas, seu caráter intercultural, bilíngue, com propósitos voltados à recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades, valorização das línguas e ciências, além de possibilitar acesso às tecnologias e conhecimentos da sociedade nacional. Prevê ainda a formação de professores e a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas, bem como a elaboração de materiais didáticos próprios (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). O artigo 26-A foi reformulado para determinar que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil. Lei nº 11.645, 2008). Logo, o sistema educacional é convocado a ressignificar as formas de abordagem da temática indígena, historicamente invisibilizada, e a problematizar as bases racistas sobre as quais se edifica o saber escolar.

Parte das discussões acadêmicas e dos movimentos indígenas está incorporada à argumentação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena no Parecer CNE/CEB nº 14/1999:

Educação indígena designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. [...]. (Brasil. CNE. CEB, 1999a).

No número 63, o debate sobre o uso das línguas dos povos indígenas (como L1) nas atividades escolares e da Língua Portuguesa (L2) e seus usos específicos está presente em cinco artigos que tratam de metodologia da gramática contrastiva, a educação escolar indígena e sua língua de realização, além de afirmarem a importância da educação bilíngue. Por fim, outros cinco ocupam-se de discussões específicas sobre componentes curriculares da educação básica: etnomatemática, geografia nas escolas indígenas, ensino de história voltado às populações indígenas, a dimensão da arte na formação de professores e vinculações possíveis entre educação e manejo socioeconômico dos recursos florestais. Infelizmente, nos limites deste artigo, não será possível comentá-los.

### *Qualificação dos professores indígenas das respectivas comunidades*

Em 2003, no número 76, organizado por Luís Donisete Benzi Grupioni, intitulado *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*, tematiza-se a necessária implementação de uma formação específica que lhes permita atuar no âmbito das escolas indígenas. Destaque-se que as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1999 com o seguinte objetivo:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil. CNE/CEB, 1999b).

Os textos da seção Pontos de Vista discorrem sobre dados da presença indígena na docência e sobre os níveis de escolarização, indicando para ações necessárias no sentido de qualificar essa atuação e ampliá-la. São também apresentadas práticas mais abrangentes e propostas para a formação de professores indígenas (Monte, 2003; D'Angelis, 2003), bem como experiências localizadas em contextos específicos nos estados de Mato Grosso (Peggion, 2003), Pará, Minas Gerais e Amazonas. Esses artigos mostram como se desenvolveram as estratégias formativas e as discussões de base teórica e metodológica que instrumentalizaram os professores e os impulsionaram para a produção dos projetos político-pedagógicos de escolas indígenas.

O número 76 apresenta um traçado de experiências diversificadas, incluindo um registro intitulado "Para construir novas práticas de formação de professores indígenas: documento final" contendo a sistematização das discussões realizadas por 15 professores indígenas, representando 13 povos de diferentes estados brasileiros (Para construir..., 2003). As questões por eles analisadas foram:

- 1) O professor indígena: perfil, vocação e envolvimento com a comunidade;
- 2) Currículo de formação de professores indígenas: o que é importante aprender para ser professor indígena?;
- 3) Currículo da escola: o que é importante ensinar na escola indígena?;
- 4) Material didático e pesquisa: o professor indígena como pesquisador e autor de materiais didáticos;
- 5) Quem tem responsabilidade na formação do professor indígena: o que precisa ser feito?;
- 6) Quem são os formadores dos professores indígenas?

Por fim, na seção Bibliografia estão os resultados da pesquisa conduzida por Grupioni (2003) sobre "A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)", na qual estão elencadas dissertações e teses sobre o tema.

Outros estudos podem ser encontrados no periódico *Em Aberto* acerca da temática indígena e de seus desdobramentos no tempo presente. Mencionamos, no número 88, o texto "Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização

da pedagogia indígena?”, de Antônio Urquiza e Adir Casaro Nascimento (2012), e, no número 95, “Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena do/no século 21”, de Antonio Carlos Seizer da Silva e Adir Casaro Nascimento (2016). Neles podemos ver diversos pontos de atenção sobre a educação escolar indígena – dialogando teoricamente com os conceitos de interculturalidade, infâncias, juventudes, diferenças, articulando campos da Educação, Antropologia, Sociologia, por exemplo.

No primeiro estudo, Urquiza e Nascimento (2012) indagam acerca dos efeitos da proposição de escolas de tempo integral sobre as práticas da educação indígena, ou seja, das pedagogias e dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas que ocorrem em uma variedade de ambientes, no transcurso dos dias e noites na comunidade.

No segundo, Silva e Nascimento (2016) focaliza os fazeres cotidianos não escolares das crianças, as formas como estas vivenciam sua cultura, brincam e ressignificam os acontecimentos. O tema da hibridação cultural (e da dinamização dos saberes, sinalizada na associação da expressão “saberes ancestrais-contemporâneos”) coloca-se como desafio teórico, possibilitando pensar no modo como se constituem e atuam as crianças Terena do século 21. Os dois estudos são trazidos de modo a exemplificar a necessária articulação conceitual para dar conta dos contextos atuais, concernentes à educação e à escola em contextos indígenas do tempo presente.

Ao realizar esse exercício de leitura, constata-se que os artigos publicados na *Em Aberto* traçam pequenas pistas das intensas discussões acadêmicas sobre educação escolar indígena, conduzidas por pesquisadores e pesquisadoras indígenas (entrada necessária para que possamos pluralizar os pontos de vista) e não indígenas.

### **Palavras finais: fechando o percurso**

O objetivo do texto foi sistematizar o traçado das diferenças na revista *Em Aberto* nos últimos 40 anos, mas a impossibilidade de se discorrer, com profundidade, sobre todo o escopo das diferenças, nos levou a focalizar as diferenças étnico-raciais. A leitura articulada dos artigos pode contribuir para pensarmos sobre a ambiguidade e a dissimulação do racismo brasileiro.

O conjunto de estudos exemplifica esforços no sentido de problematizar representações racializadas e mostra como opera o racismo – não como generalidade, mas com formas específicas, particulares e únicas. Convém mencionar que a discussão crítica acerca do racismo e das formas de opressão é pautada especialmente por movimentos negros, no interior dos quais se gestam outras maneiras de narrar o mundo e outros futuros possíveis. O caráter educador desses movimentos é sublinhado por Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 9) ao afirmar que

[...] uma das valências mais preciosas dos movimentos sociais e suas lutas é o (*sic*) de transformar o próprio conhecimento convencional construído a respeito deles. Isso é possível porque os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta.

Da força política, ética e educativa dos movimentos negros emergiram conquistas, a exemplo da inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal (art. 5º, inciso XLII) e da aprovação da Lei nº 10.639,<sup>3</sup> de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Considerando que as representações são produzidas em variados espaços e, conforme Hall (1997), compõem universos ou mapas conceituais a partir dos quais damos sentido à nossa experiência, expandir esses mapas em outras direções é uma urgência de nosso tempo.

Sobre educação escolar indígena, percorrer os estudos publicados em tempos distintos, trouxe-nos uma dimensão histórica e possibilitou entender que algumas conquistas foram consolidando-se, de modo especial, no campo legislativo. Contudo, as alterações legais não se traduzem, necessariamente, em práticas de educação escolar calcadas nas pedagogias e nos processos próprios de aprendizagem dos mais de 305 povos indígenas que vivem no Brasil. Os desafios são crescentes, enquanto os orçamentos para a implementação das políticas públicas são cada vez mais escassos. Além disso, os povos indígenas enfrentam ameaças aos direitos conquistados, notadamente quanto aos seus territórios,<sup>4</sup> espaços de concretização de suas formas de vida e de viabilização de suas pedagogias. Por isso, as discussões acerca da educação e dos direitos indígenas precisam incorporar, tanto quanto possível, textos autorais dos movimentos e dos sujeitos indígenas.

As diferenças étnico-raciais são temáticas urgentes, num contexto de constantes agressões à dignidade da pessoa humana e de riscos de retrocesso nas formas do pensamento democrático. Os pequenos passos na direção de construirmos uma sociedade atenta às diferenças estão longe de consolidar novas bases para as relações interpessoais. Não nos mostramos capazes, enquanto sociedade, de realizar uma crítica às formas de preconceito e de racismo que estruturam nosso viver, nossas instituições e nossas bases epistêmicas. Nesse sentido, a problematização da branquitude, reposicionando o branco no interior das relações raciais, pode suscitar novas problematizações e expandir nossas possibilidades analíticas. Tal como provoca-nos Liv Sovik (2009, p. 15), “a ideia é perguntar que novas perspectivas apareceriam, em uma releitura de elementos da tradição cultural brasileira, quando a branquitude – cujo prestígio se exerce silenciosamente no cotidiano – é colocada no centro do cenário junto com seu fiel escudeiro, a mestiçagem”.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. Relações de desigualdade entre personagens negros e brancos em livros didáticos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, p. 171-177, jan./abr. 2016.

ANDRADE, S. S.; SANTOS, R. A. A lúdica negra na Amazônia Bragantina: as brincadeiras dançantes das crianças do quilombo. *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 110, p. 99-112, jan./abr. 2021.

<sup>3</sup> Alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui a história e cultura indígena.

<sup>4</sup> A exemplo da tese que tenta vincular direito a territórios ancestrais à sua ocupação em outubro de 1988, quando se promulgou a Constituição Federal (Marco temporal..., 2020).

BONIN, I. T.; RIPOLL, D. (Org.). Diferenças e educação: um enfoque cultural. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, jan./abr. 2016. 220 p.

BONIN, I. T.; RIPOLL, D.; AGUIAR, J. V. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação: algumas tendências e enfoques analíticos. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015.

BRASIL é citado na ONU por risco de genocídio de indígenas. *DW Made for Minds*, [S.l.], 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-é-citado-na-onu-por-risco-de-genocídio-de-indígenas/a-58081382>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 26 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, [...]. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 490, de 20 de março de 2007*. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 1411, de 6 de maio de 2015*. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição n° 55, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição n° 241, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF, 2016c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer n° 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer n° 13 de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jun. 2012a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução n° 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de abril de 1999b. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução n° 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012b. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer n° 6, de 2 de abril de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2014. Seção 1, p. 85.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução n° 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 jan. 2015. Seção 1, p. 11-12.

BRAZ, J. E. *A descida*. Rio de Janeiro, 2011.

BRITTO, P.; REIS, L. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem “ideologia de gênero”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 jun. 2015. Educação. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRUM, E. Escola sem pinto. *El País*, Madrid, 17 abr. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392\\_872941.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392_872941.html). Acesso em: 15 out. 2021.

CASIMIRO, A. P.; SILVEIRA, C.; ALMEIDA, M. C. Práticas pedagógicas jesuíticas na América portuguesa: evangelização e ensino para crianças indígenas no século 16. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, p. 133-143, jan./abr. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. A questão da educação indígena. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p. 37-41, abr./jun. 1984.

CNBB considera "abusiva" reforma do ensino médio por MP. *Isto é*, [S.l.], 23 nov. 2016. Disponível em: <https://istoe.com.br/cnbb-considera-abusiva-reforma-do-ensino-medio-por-mp/>. Acesso em: 15 out. 2021.

D'ANGELIS, W. R. Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-40.

EM ABERTO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1981-. Todos os números disponíveis em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto>. Acesso em: 17 fev. 2022.

EVARISTO, C. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. In: RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2007. v. 30, p. 35-42.

FERNANDES, M. L.; LOPES, J. J. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018.

FERREIRA, E. S. A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não-índios. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 62, p. 89-95, abr./jun. 1994.

FRANCHETTO, B. Escolas e integração: o caso do parque indígena do Xingu. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p. 15-19, abr./jun. 1984.

GORTÁZAR, N. G. Como Bolsonaro dinamita as instituições: o caso da Fundação Palmares. *El País*, São Paulo, 18 set. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-09-18/como-bolsonaro-dinamita-as-instituicoes-o-caso-da-fundacao-palmares.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 88-92, jul./set. 1994.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

HALL, S. The spectacle of the "Other". In: HALL, S.; EVANS, J.; NIXON, S. (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage, 1997. p. 225-279.

JESUS, Carolina Maria de. Será que os pobres de outro país sofrem igual aos pobres do Brasil? – trechos do livro *Quarto de despejo*. *Em Aberto*, v. 30, n. 99, p. 159-165, maio/ago. 2017.

JOVINO, I. S. Crianças negras em imagens de Debret para a *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 110, p. 171-180, jan./abr. 2021.

KAHN, M. “Educação indígena” versus “educação para índios”: sim, a discussão deve continuar... *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 137-144, jul./set. 1994.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

MAIA, M. C. 2017: ano da caça às bruxas na cultura. *Veja [online]*, 14 dez. 2017, 09h32. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/2017-o-ano-da-caca-as-bruxas-na-cultura>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MARCO temporal e demarcação de terras indígenas. *Conectas: Direitos Humanos*, São Paulo, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/litigiopt/marco-temporal-e-demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MONTE, N. L. Alfabetização e pós-alfabetização indígena: uma experiência de autoria. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p. 31-36, abr./jun. 1984.

MONTE, N. L. Registros de práticas de formação. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 19-33, fev. 2003.

MOREIRA, M. A.; DEBUS, E. Literatura afro-brasileira: o gênero conto e a educação para as relações étnico-raciais. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, p. 121-132, jan./abr. 2016.

ORLANDI, E. P. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p. 21-29, abr./jun. 1984.

PARA CONSTRUIR novas práticas de formação de professores indígenas: documento final. *Em Aberto*, v. 20, n. 76, p. 143-147, fev. 2003.

PEGGION, E. A. Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

REGO, S. C. R. Imagens em livros didáticos de física: características de seres humanos em fotografias. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 103, p. 177-190, set./dez. 2018.

SANTOS, B. S. Prefácio. In: GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 9-11.

SILVA, A. C. S.; NASCIMENTO, A. C. Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena do/no século 21. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 95, p. 69-82, jan./abr. 2016.

SILVA, M. F. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018.

SILVA, R. H. D. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 31-45, dez. 2000.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. São Paulo: Aeroplano, 2009.

TEMER, M. Michel Temer fala sobre impeachment de Dilma Rousseff. [Entrevista concedida a Vera Magalhães]. *Roda Viva*, São Paulo, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W45xyv5qLmE>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TERENA, M. Educação indígena. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 21, p. 13-14, abr./jun. 1984.

TERENA, L. E.; DUPRAT, D. O genocídio indígena atual. *Associação dos Povos Indígenas (API)*, [S.l.], 18 mar. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/03/18/artigo-o-genocidio-indigena-atual/>. Acesso em: 15 out. 2021.

URQUIZA, A.; NASCIMENTO, A. C. Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 135-149, jul./dez. 2012.

---

Iara Tatiana Bonin, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Pq 2).  
itbonin@gmail.com

Daniela Ripoll, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).  
dripoll@terra.com.br

Recebido em 20 de outubro de 2021

Aprovado em 21 de janeiro de 2022