

---

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIFERENTES PERSPECTIVAS

### INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: DIFFERENT PERSPECTIVES

Adriana Francisca de Medeiros  
afdemedeiros@gmail.com

#### Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir diferentes perspectivas e concepções do papel da educação escolar indígena. O desenho metodológico apoiou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa bibliográfica fundamentada em um referencial teórico de diversos campos disciplinares. O resultado da análise indica que, a escola aos moldes interculturais deve articular de forma harmoniosa os saberes indígenas e saberes científicos, facilitando o diálogo inter e intra-cultural, além de incluir os conhecimentos tecnológicos, territoriais e ambientais no currículo. Necessita estar alicerçada na autonomia política, pedagógica e administrativa da escola indígena para promover a educação escolar almejada pelos povos originários.

**Palavras chaves:** Educação Escolar. Indígena. Intercultural

#### Abstract:

The purpose of this article is to present and discuss different perspectives and conceptions of the role of indigenous school education. The methodological design was based on the qualitative approach and the bibliographic research based on a theoretical reference of several disciplinary fields. The result of the analysis indicates that the school to the intercultural molds must harmoniously articulate the indigenous knowledge and scientific knowledge, facilitating the inter and intra-cultural dialogue, besides including the technological, territorial and environmental knowledge in the curriculum. Need is based on the political, pedagogical and administrative autonomy of the indigenous school to promote the school education sought by the native peoples.

**Keywords:** Schooling. Indigenous. Intercultural

### Educação Escolar Indígena: um breve histórico

No Brasil, as primeiras tentativas de educação escolar para os indígenas começaram com a ocupação dos europeus e dos missionários jesuítas. Ao desembarcar da caravela, a missão dos religiosos era instituir uma educação baseada na ação evangelizadora católica, com princípios a conversão religiosa e o uso da mão de obra indígena.

Neste período, a educação ignorava totalmente os saberes dos povos originários, pois caracterizava-se pela transmissão de informações tidas como verdades absolutas e inquestionáveis, o que se configurava em uma ação de aniquilamento dos saberes e valores dos donos da terra, ou seja, utilizava-se a educação como estratégia de dominação, abdicação e submissão.

Alguns estudos na área da educação (TASSINARI, 2008; FUNARI; PINÕN, 2011) identificam períodos históricos para descreverem as principais características de cada período. Ferreira (2001, p. 72), por exemplo, descreve esse processo em quatro fases:

A primeira situa-se na época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos indígenas esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal.

Aqui, utilizaremos essa classificação, para organização da história educacional indígena no Brasil. Porém, nos restringiremos a apresentar três fases, por entendermos que o surgimento das organizações indígenas (terceiro tempo) pode estar descrita na segunda, haja vista, ocorrerem paralelamente na atuação da FUNAI e do SIL, que corresponde as décadas de 1970 e 1980.

A educação escolar é recente na história desse povo de cultura ancestral, no entanto, sabemos que antes do contato com o europeu, já existia uma educação indígena; os conhecimentos eram transmitidos oralmente, através de histórias e rituais. Esse processo educativo se perpetuou em muitas aldeias apesar das interferências externas e das políticas adotadas do Estado. De acordo Meliá e Temple (2004) *apud* Bergamaschi (2012, p.10)

Cada povo indígena tem seu sistema próprio de educação fundamentado em três aspectos principais que formam uma unidade: a economia da reciprocidade; a casa, o pátio, como um espaço educativo doméstico da família e da rede de parentesco; a religião, como concentração simbólica de todo sistema – rituais, mitos. Contudo, muitas aldeias adotam a escola como um meio de aprender o sistema de vida fora dela e dialogar com as sociedades envolventes.

De um modo, ou de outro, essa forma educacional que foi vilipendiada por muitas décadas pelo Estado, sobreviveu em muitos territórios a partir de um processo de resistência dos próprios indígenas às políticas impostas pelo Estado e, posteriormente, foi firmado um processo de resiliência, na busca de um novo projeto educacional, como veremos a seguir.

Para compreender esse processo, nos debruçamos nos estudos sobre identidade de Castells (1999). Para o sociólogo, a identidade é um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados. Assim, compreendemos que no processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, houve/há um confronto de diferentes identidades, situado em lados opostos.

Foi sob a égide de três formas distintas de construção de identidades: legitimadora, de resistência e de projeto (CASTELLS, 1999) que, podemos entender como as políticas indigenistas se estruturaram. Conforme definições de Castells (1999, p. 24) estas são:

[...] Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;  
- Identidade de resistência: criado por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação;  
- Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade [...].

Encontramos na definição da Identidade legitimadora uma referência importante à compreensão do poder do colonizador europeu, que com a ajuda de missionários educadores buscou domesticar e cristianizar os indígenas, impondo mudanças de ordens sociais e espaciais. O poder legitimador conforme Castells (1999) origina uma sociedade civil com seus atores e suas instituições organizados de modo a reproduzirem "a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural".

### **Período colonial – identidade legitimadora**

Antes da chegada dos europeus as terras brasileiras, já existiam diversos povos com culturas, organizações sociais, econômicas, políticas diversas, construídas ao longo de centenas de anos.

Segundo Luciano (2006, p. 49):

Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram.

No período da colonização, objetivava-se catequizar e civilizar os povos originários. A partir dessa premissa, a educação adotava o modelo tradicional, caracterizada pela transmissão de informações tidas como verdades absolutas e inquestionáveis, que se configurava em ação de aniquilamento dos saberes, das crenças e dos valores dos donos da terra, ou seja, utilizava-se a educação como estratégia de dominação, abdição e submissão.

A educação desse período tem duas fases distintas, a primeira é de 1549 a 1749. O início coincide com a chegada dos jesuítas e o final com a expulsão dos religiosos das terras portuguesas e espanholas. Nessa fase, promoviam-se pelo menos dois tipos de educação: uma para os indígenas na tentativa de cristianizá-los e escravizá-los e a outra para os demais, a exemplo dos filhos de portugueses, dos fazendeiros e dos senhores de engenho, procedentes da elite, na qual, ofereciam-lhes cursos de Artes, Ciências, Teologia e Filosofia. Isto é, educação escolares distintas, para os “desprovidos” de conhecimento e cultura e outra para os cultos, civilizados, detentores de poder e saber.

A expulsão dos jesuítas em 1759 - por ordem de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal – marca o início da segunda fase do período colonial que vai de meados do século XVIII até o século XIX. Esse momento histórico contribuiu para ação integracionista do Estado, que alterou os modos de vida e as culturas indígenas, bem como suas formas de organização através de leis, entre estas o Alvará de 04/04/1755 que institucionalizou o casamento de europeus com originários, e o Alvará de 17/8/1758 que criou a Instituição do Diretório dos indígenas, transformando as aldeias missionárias em vilas chefiadas por indígenas e diretores nomeados pelo governo do estado e a proibição da língua nativa nos espaços escolares.

Nas escolas dessa época, organizava-se os primeiros anos de ensino em duas escolas diferenciadas, uma para meninos e outra para meninas, com eliminação formal entre indígenas e não-indígenas. As aldeias missionárias indígenas foram transformadas em povoações portuguesas. Produziu-se, praticamente, o aniquilamento das culturas indígenas, sobreviveram a essa ação apenas os territórios indígenas mais distantes do litoral, onde a colonização chegaria anos mais tarde.

### **Criação do SPI e FUNAI, atuação do SIL e os Movimentos Indígenas**

“Ao final do século XIX, nasce sob o “signo da ordem e do progresso”, a República Federativa do Brasil, um Estado positivista com uma sociedade reformada política, econômica e culturalmente” (PÉREZ, 2008, p. 192).

No contexto, da educação para os povos originários, a primeira fase desse período é marcada pela criação, em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILTN, que mais tarde, em 1918, teve a função e a denominação específica mudada para Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Essa fase ficou caracterizada por um intenso processo de escolarização que visava a “integração dos indígenas à comunhão Nacional”, estendendo-se por quase todo o século passado.

A política orientadora dessa fase não diferia muito da educação oferecida nos séculos anteriores, haja vista, que mesmo sob a orientação de órgão indigenista as escolas nas aldeias não se diferenciavam muito das escolas rurais, com professores não indígenas que alfabetizavam crianças indígenas em língua portuguesa. Nesse período, a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas ‘amansava’ ou ‘ensinava’ a ler e escrever, mas, principalmente, conforme Oliveira e Nascimento (2012, p. 769), partiam de um processo,

a) integrando os indígenas a estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) inculcando o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país.

As práticas pedagógicas nas escolas das aldeias consolidavam esses objetivos, o currículo passou a incluir as disciplinas de práticas agrícolas para os meninos, como carpintaria, funilaria e olaria, e para as meninas as práticas domésticas como os cursos de corte e costura.

Nos parece evidente que a integração do nativo à sociedade era realizada para a formação de uma mão de obra barata a serviço de uma sociedade não indígena capitalista. Assim, o objetivo da educação escolar estava muito distante dos anseios dos povos indígenas.

É importante destacar que, nesse momento, a Igreja Católica oficialmente deixou de ser a principal instituição de orientação educacional. No entanto, isso não se efetivou na prática, pouco se fez para reduzir a ação educativa promovida pelas missões evangélicas e católicas que continuaram a evangelizar por todo o país.

Em dezembro de 1967, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio<sup>1</sup> - FUNAI, vinculado ao Ministério do Interior, criado com o objetivo de inovar a política indigenista no Brasil. Esse órgão trouxe inovações no campo da educação escolar para os indígenas, o ensino bilíngue foi escolhido pela Funai como forma de respeitar os valores indígenas, aproximando a instituição à realidade das etnias. (FERREIRA, 2001)

Seis anos depois da criação da Funai, ocorreu a votação, no Congresso, do Estatuto do Índio, nome pelo qual ficou conhecida a lei brasileira de número 6 001/73. O artigo 49 dessa lei, regulamentou as bases legais para o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Prescreve-se: “A alfabetização dos indígenas far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”.

Para efetivação desta, a FUNAI estabeleceu parceria com a Instituição Norte Americana-SIL. Assim, o órgão indigenista resolvia um problema de deficiência do quadro técnico e instaurava uma política internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada.

Porém, na realidade, quase nada mudou, o projeto no seu cerne tinha como estratégia manter os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas, integração do indígena à sociedade, “[...] uma vez que os valores da sociedade ocidental nacional seriam traduzidos nas línguas nativas

---

<sup>1</sup> O Serviço de Proteção aos Índios foi extinto em 5 de dezembro de 1967 e substituído pela Fundação Nacional do Índio através do decreto-lei 6.001 em decorrência de inúmeros escândalos. O que ganhou mais destaque foi a chacina dos índios Cinta-Larga, no estado do Mato Grosso no paralelo 11, a mando de um especulador de terras. Estava entre os assassinos um ex-funcionário do SPI.

e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 92). Além disso, a conversão do cristianismo, haja vista, ser esta uma instituição religiosa protestante, que primava nas suas ações pedagógicas a leitura da bíblia e a tradução desta para a língua indígena. De acordo com Borges (1997 *apud* Luciano, 2011, p. 96):

O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português).

É reconhecível a importância que o SIL teve no campo da educação escolar indígena no Brasil, pois ela inaugurou o bilinguismo e deu a visibilidade às línguas indígenas. Por outro lado, salientamos a “instrumentalização ideológica” (LUCIANO, 2011) promovida por esse órgão, que se configurou inadequada aos anseios dos povos indígenas.

Paralelamente, a essas ações do Estado, começaram a se formar movimento indígena e organizações não governamentais pró-indígenas no país, com o objetivo de organizar uma pauta de debate para causa indígena, dando origem a um novo cenário. Sobre esse momento, Ferreira (2001, p. 87) descreve,

No final dos anos 70, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o centro de Trabalho Indigenista (CTI).

Também, é nesse período, que ocorre a criação da Operação Anchieta - OPAN, em 1969, e do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, em 1972 - todos ligados aos setores mais progressista da Igreja Católica, cujos objetivos eram de prestar serviços na área da educação escolar para os indígenas. Começou a tomar forma a ideia de uma escola como instrumento favorável à autonomia indígena - e não mais uma instituição colonizadora. Esse movimento desencadeou a criação de organizações locais, especialmente na região Norte e a participação das universidades no serviço de assessoria na área de educação indígena. Como esclarece Cohn (2005, p. 488):

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade

O resultado desse movimento de resistência e resiliência, envolveu a história das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, pois é a partir de então que se começa a perceber mudanças de fato. O Estado passa a reconhecer os povos indígenas, não mais, como uma categoria social em vias de extinção, mas começa a respeitá-los, pelo menos legalmente, como povos étnicos diferenciados, visto a Constituição de 1988. A respeito desse momento de redemocratização do país, Grupioni (2006, p. 47) enfatiza a importância da escola nesse contexto,

A principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos territórios tradicionais e na busca de alternativas econômicas que possibilitassem uma maior autonomia para as comunidades indígenas. Paralelamente, a questão da escola ganhava importância na medida em que se percebia que os indígenas precisavam

adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo dos brancos, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias, tanto com setores do indigenismo oficial, quanto com outros segmentos da sociedade brasileira. Aprender o idioma português, dominar algumas operações matemáticas eram necessidades prementes para alguns povos, para darem um “basta” às relações de subordinação e de dominação em que se encontravam.

Convém ressaltar que, esse movimento tem suas raízes em países latinos americanos com expressiva população indígena a partir da década de 1980, como Bolívia, Venezuela, Guatemala, Peru, Equador e México, estes incluíram artigos nas legislações que reconhecem a necessidade de uma modalidade especial para os povos indígenas, a educação intercultural e bilíngue ganha um alto grau de oficialidade na América Latina (MONTE, 2001).

Essa identidade de resistência que emana da coletividade, apresenta um caráter defensivo. Castells (1999, p. 112) chama esses movimentos de resistência de "exclusão dos que excluem pelos excluídos". Funciona como um mecanismo tanto de autoafirmação dos excluídos, quanto de obstacularização das forças dos que excluem.

Sobre o movimento indígena em prol da escola diferenciada, Luciano (2011, p. 285) faz a seguinte análise:

Pode-se, talvez, afirmar que o movimento operado pelos povos indígenas é para realizar a passagem de uma “identidade de resistência”, que marcou por muito tempo suas formas de lutas históricas, para a construção, hoje, da “identidade de resiliência” ou da “identidade de projeto” (CASTELLS, 1999), ou ainda, “identidade de futuro multicultural” (KYMLICKA, 1996). Essas formas de identidades permitem que os sujeitos interculturais articulem passado, presente e futuro numa nova rede ou relações, como uma polifonia de vozes fundada em encontros e contrapontos resultante de um saber/fazer coletivo, vivo e comunicativo.

Nesse contexto, a escola se tornou o palco onde se opera as mudanças. O que no início configurava apenas como um projeto legitimador, um demarcador territorial, transforma-se, em uma possibilidade de uma identidade de projeto.

### **A Educação Escolar indígena após a Constituição de 1988**

Nas últimas décadas, o sistema de ensino brasileiro passou por uma extensa reformulação decorrente da promulgação da Constituição Nacional, em 1988, e da consequente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito a sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Isto ocasionou uma mudança conceitual e a necessidade de regulamentar os princípios citados no texto da Carta Magna através os textos legais, apresentados a seguir.

Citar os marcos constitucionais e outros textos legais quando nos referimos aos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas implica em dizer que estes são portadores de direitos afirmadores de sua cidadania no contexto da sociedade brasileira, tais direitos foram conquistados na luta que empreenderam o respeito às suas identidades étnicas e à autodeterminação na condução de seus destinos, e que temos grandes desafios para dar efetividade a esses direito (SILVA, 2002).

Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26/91 retirou da Funai – com muita resistência – o encargo exclusivo de administrar os processos educacionais escolares em povos indígenas. A responsabilidade foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, enquanto que a execução das políticas foi conferida aos estados e municípios.

Na opinião do professor Luciano (2013, p. 05) essa transferência trouxe avanços para educação indígena escolar,

No âmbito político-institucional também ocorreram várias conquistas importantes. A primeira foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991. Esta mudança político-institucional associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988 possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadruplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (INEP, 2012).

Ainda em 1991, é aprovada a Portaria Interministerial 559/91, que trata a educação escolar indígena a partir do princípio de respeito à cultura específica de cada povo, conforme prévia, as leis anteriores a 1988 e o próprio Estatuto do Índio, deixa de ter caráter integracionista. Essa portaria ainda antevia a criação do Comitê de Educação, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, para a elaboração das Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena<sup>2</sup> e os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação, tendo como desígnio apoiar e assessorar as escolas e priorizar a formação dos professores indígenas e isonomia salarial para esses profissionais.

Ainda para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na carta Magna de 1988, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, 9394/96<sup>3</sup>. Em consonância aos pressupostos enunciados na Constituição, esta reconhece, a diversidade sociocultural existente no país, especialmente nas comunidades indígenas. Cita no artigo 32, que o ensino será ministrado em língua portuguesa, mas será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com essas determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo, da interculturalidade e da participação da comunidade na elaboração de um projeto pedagógico que contemple aspectos importantes relacionados ao seu território e a seu povo. Ou seja, reportar -se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal. A outra referência à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Destaca Brasil (1996, p. 117):

Art. 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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: 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 [...].

---

<sup>2</sup> O citado documento foi lançado em 1993, inspirado em documentos formulados por movimentos de professores de diversas regiões do país.

<sup>3</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, esta lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância, porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país.

Os objetivos propostos pela LDB fizeram desdobrar diretrizes e orientações de ações pedagógicas para educação escolar indígena, que se corporifica a partir de alguns documentos-chaves produzidos pelo MEC: (1) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, (2) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (3) Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Sem grandes esforços na análise, percebemos que houve um avanço considerável sobre a situação anterior à Constituição Federal de 1988. No entanto, veremos que o fato de se proclamar a diversidade cultural e o respeito à diferença na legislação não garante necessariamente uma postura política transformadora.

A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, ratificada pelo Brasil em 2004<sup>4</sup>, é um importante documento, porque aponta a necessidade de assegurar a participação dos povos indígenas nas políticas do Estado que lhes digam respeito.

A Convenção 169 dedica seis artigos, do 26 a 31, para citar os direitos educacionais dos povos indígenas, dentre eles, a necessidade do ensino na língua materna e o currículo diferenciado com a participação da comunidade. Explicita o objetivo que deve delinear o ensino para esses povos: “Art. 29 - Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional”.

Outro decreto importante que veio reafirmar a necessidade de se efetivar uma educação escolar indígena diferenciada foi o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que criou os Territórios Etnoeducacionais. Nas palavras de Luciano (2011, p. 241)<sup>5</sup>, os TEEs podem ser assim definidos como:

Territórios Etnoeducacionais (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora, que elabora diagnóstico, plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações.

A ideia que parece nortear os TEE é que se crie uma organização educacional em conformidade a territorialidade de povos vizinhos, independente da divisão política entre estados e municípios. As ações possibilitam a discussão sobre território, língua, costumes e crenças, tendo a educação como princípio orientador. Salienta Sousa (2016, p. 101):

A origem legal do documento tem base na concepção de terras indígenas expressa na Constituição Federal de 1988 e na noção de territórios indígenas formalizada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tratado internacional ratificado pelo governo brasileiro em 2002, que passou a vigorar no ano de 2003 e foi promulgado por decreto presidencial em 2004. Acompanha ainda a tendência política do período, em que várias políticas federais pensavam o “território” como categoria de sistematização e gestão de suas ações.

O decreto veio tentar operacionalizar o que já era previsto nas legislações e documentos anteriores, especialmente no que se refere à organização e participação dos povos indígenas na elaboração de um currículo específico e na efetivação de uma escola diferenciada. Assim, no primeiro

---

<sup>4</sup> DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004.

<sup>5</sup> Indígena Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas, doutor em antropologia social pela Universidade Federal de Brasília e Coordenador geral da Educação escolar indígena no Ministério da Educação (MEC) de 2008 a 2012, autor do projeto.

artigo é estabelecido: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009b, parágrafo primeiro).

No parágrafo seguinte é apresentado os objetivos que deverão nortear a política dos TEE:

- I- valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (DECRETO PRESIDENCIAL nº 6.861, 2009a).

Percebemos, que o decreto não traz em si inovações quanto aos princípios norteadores da educação escolar indígena institucionalizada, estes já estavam contemplados em documentos anteriores. Porém, devemos reconhecer que os avanços obtidos foram em relação a tentativa de organização do sistema escolar, a criação de um espaço para participação dos povos indígenas na elaboração da proposta, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional. Outro aspecto que deve ser observado, diz respeito a dotações orçamentárias e apoio técnico que deve estar sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

Para sua implementação, o TEE necessita seguir três etapas: a consulta, o diagnóstico e a elaboração do plano de ação. No período da consulta, o MEC, através de uma equipe técnica, realiza reuniões em terras indígenas ou locais escolhidos pelas comunidades para prestar esclarecimentos e informações relativas à política. Na segunda fase, é realizado um diagnóstico do contexto educacional daquele etnoterritório, descreve-se a situação das escolas indígenas com o máximo de informações possíveis, níveis de ensino atendido nas escolas, número de alunos por turma e turno, formação de professores, oferta de merenda e transporte escolar, material didático, número de salas de aulas e etc.

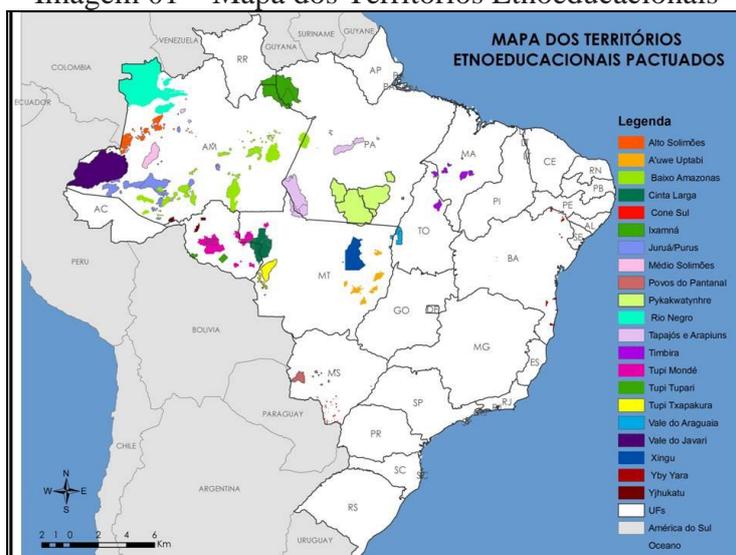
A partir desse diagnóstico, temos a terceira etapa, que é a elaboração do plano de ação, em vista da demanda elencada pelos povos indígenas, a definição do órgão executor, a previsão do orçamento para cada ação prioritária e o tempo de execução. Após essas etapas, que necessariamente não precisa seguir essa ordem (SOUSA, 2013), há pactuação dos territórios (SOUSA, 2013).

No que tange à efetivação, até 2013<sup>6</sup>, como mostra o mapa (imagem 05) dos territórios Etnoeducacionais, haviam sido pactuados 21 territórios etnoeducacionais, a saber<sup>7</sup>:

---

<sup>6</sup> Atualmente, existem vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados, dos quarenta e um (41) previstos, distribuídos por doze (12) estados brasileiros (BRABO, 2016, p.110).

Imagem 01 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais



Fonte: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt->  
Acesso em: 20 jun. 2020.

Em entrevista concedida a Sousa (2013, p. 75), o professor Gersem José dos Santos Luciano expressa os desafios e expectativas na implementação dos TEE,

Afora as dificuldades ainda a serem enfrentadas, Luciano Baniwa aposta nos territórios etnoeducacionais como o único caminho que se apresenta para garantir uma educação específica e diferenciada de qualidade. Isso porque, ao elaborar um plano de ação baseado num diagnóstico apurado, é possível mapear e identificar realidades específicas, forçando a mentalidade política brasileira a sair do campo genérico, diversificando concretamente a política para além do mero discurso conceitual. Ou seja, em vez de se falar em educação escolar indígena, será possível falar em educação territorializada, de um povo (ou povos) específicos, com políticas linguísticas, pedagógicas e administrativas próprias, com verdadeira autonomia das escolas indígenas.

Porém, nem todas as lideranças indígenas concordam com o professor Luciano Baniwa, principalmente por ter sido apresentado em forma de decreto, sem uma discussão mais ampla entre as lideranças indígenas.

Por outro lado, em novembro de 2009, na I Conferência Nacional de Educação Indígena - CONNEI, um dos principais pontos na pauta de discussão foi a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil<sup>8</sup>, foi deixado de lado o decreto dos TEE que não foi incluído como prioridade.

As discussões do CONNEI resultaram em subsídios à formulação do Plano Nacional de Educação de 2014. O PNE de (2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

<sup>8</sup> De acordo com o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONNEI, a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena figura como primeiro ponto destacado, devendo ser criado a “Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena”. Retirado do site: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

após inúmeras discussões com a sociedade civil, Conselho Nacional de Educação, entre outras entidades.

No que concerne à educação escolar indígena, o PNE anterior, 2001-2011, aprovado logo em seguida a LDB 9394/96, incluiu um capítulo específico com diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas à oferta da educação escolar aos povos indígenas.

Entretanto, Silva (2002, p. 127) afirma que, o PNE de 2001 “[...] ao invés de ir além do que está garantido em outros textos da legislação [...]”, reproduz pontos abordados em leis anteriores, não colabora para que a proposta de escola indígena se concretize, de acordo com o projeto sociocultural de cada povo.

Essa situação também se repete no PNE (2014-2024). Constatam-se a permanência de diretrizes e ações firmadas nas legislações anteriores, sem qualquer significativa inovação. Menciona-se sem muita ênfase no artigo 7, a implementação dos territórios etnoeducacionais:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 01).

Outro aspecto importante a ser observado é que a educação escolar indígena não possui um capítulo próprio, as metas e estratégias referentes às comunidades indígenas estão atreladas às outras especificidades de educação, tais como: educação especial, escolas do campo e quilombolas. E no que concerne ao Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, há um profundo silenciamento.

Para se garantir a efetivação de uma educação escolar indígena, primeiro é necessário um currículo que promova uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, garantindo a especificidade de cada povo, as escolas indígenas deverão organizar seus projetos pedagógicos, ou seja, seus currículos, com objetivos, finalidades e metodologias a serem adotadas na escola, de forma que a educação diferenciada aconteça.

Essa nova tessitura deve ser traçada por muitas mãos e cabeças, como: os educadores indígenas e não indígenas, e outros membros da comunidade, de modo a garantir que o processo de ensino e aprendizagem se insira num contexto, no qual, possibilite-se o acesso a uma nova cultura e também ajude a preservar e valorizar a riqueza cultural étnica. Na opinião de Knapp e Martins (2017, p.101), “[...] deve ser garantido o espaço para a participação das pessoas que detêm um conhecimento maior, e são reconhecidas nas comunidades como porta-vozes de seu grupo, lembrando que isso está preconizado no referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas”.

A escola indígena na opinião de Gurgel do Amaral (2016, p. 67):

[...] sempre foi um elemento de singular importância para os povos indígenas, daí a seriedade de ser debatida e compreendida dentro de alguns marcos históricos e conceituais relevantes para a constituição desta instituição (a escola) não apenas para os povos indígenas, mas dos povos indígenas.

A singular importância atribuída à escola pelos indígenas de que fala o autor, teve diferentes tempos históricos e diversas fases. Para alguns, a educação escolar era um instrumento de aculturação, e por isso havia uma certa repulsa, porém, a instituição não foi abdicada, mas, modificada para atender as necessidades de um mundo cada vez mais inserido na globalização. Assim, os indígenas julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles pode ser uma ferramenta de fortalecimento de suas culturas e um possível caminho na construção de sua cidadania.

Voltemos às concepções de escola indígena do professor Luciano (2006, p. 129):

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Assim, o currículo diferenciado, bilíngue e intercultural deve contemplar conhecimentos para atender às necessidades de sobrevivência dos indígenas na sociedade globalizada para prepará-los para o mundo “além aldeia”, sem abrir mão de sua cultura.

### Conexões Finais

Após realizarmos a apresentação de diferentes perspectivas da educação escolar indígena e os desafios para consolidação de um modelo de escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciado aos moldes da legislação brasileira, admitimos que as interpretações aqui apresentadas são passíveis de outras reflexões, assim, não temos a pretensão de concluir, mas de propor conexões e uma retomada dos pontos que emergiram como mais significativos no percurso desta pesquisa.

A nossa discussão ancorada em conceitos sobre interculturalidade e especificidade, visou oferecer subsídios que pudessem endossar as discussões acerca do tema no que tange a área educacional e contribuir para futuras reflexões.

Retomamos alguns pontos mencionados nesse caleidoscópio de muitos sentidos e cores, para a compreensão do processo de escolarização e demandas atuais por educação nas comunidades indígenas.

O primeiro deles diz respeito às dificuldades em materializar o modelo de educação indígena que prevê a legislação – intercultural, diferenciada, específica e bilíngue. Reconhece-se o avanço jurídico, no entanto, o desafio é a efetiva aplicação dos direitos consagrados. Deste modo, cabe ao Estado, através do judiciário assegurar o respeito e o efetivo reconhecimento da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas.

O segundo ponto é ausência de um projeto político pedagógico construído coletivamente, baseado na realidade da comunidade. Para sintetizar, a construção de uma escola de qualidade que atenda as demandas dos povos indígenas deve seguir alguns princípios: 1) precisa ter autonomia na gestão política, pedagógica, administrativa da escola; 2) possibilitar o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas; 3) ser bilíngue; e 4) Proporcionar formação inicial e continuada para os professores e liderança indígenas sobre: legislação, gestão territorial e ambiental.

Para que esses requisitos sejam efetivados na prática, a escola precisa ser recriada. No entanto, diante do cenário apresentado, é possível perceber que as mudanças estruturais e metodológicas que a educação escolar ainda precisa produzir, para atender a legislação nacional, de escolas indígenas, intercultural, bilíngue, diferenciadas e específica, caminham a passos lentos.

Assim, desejamos que novos olhares e novas análises sejam realizadas no campo da educação escolar indígena, para que seja possível construir um novo caminho.

### Referências

BERGAMASCHI, M. A. **Povos indígenas**: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L.M. F. (Comp.). Povos indígenas e educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-16.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm). Acesso em: 12 de jun. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/ 92 a 64/2010 e pelas Emendas

Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 104p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas. In GRUPIONI, L. D. B. (org.) **Formação dos professores indígenas: repesando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 165-174.

GURGEL AMARAL, G. do. **Geografia da re-existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari – RO**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola real e a escola ideal**”. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, Limites e novas perspectivas**. 36ª reunião nacional da ANPED, p. 13, 2013.

MONTE, N.L. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em —educação indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo, Global, 2001

OLIVEIRA L. A.; , NASCIMENTO, Rita G. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Campinas: Cedes, v. 33, n. 120, jul. 2012. Trimestral. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, R. H. D. **O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar no Plano Nacional de Educação**. Tellus/ Neppi, ano 2, nº 2. Campo Grande: UCDB, 2002.

SOUSA, F. B. **Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil**. Políticas Educativas, v. 10, n. 1, p. 97–111, 2016.

TASSINARI, A.M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 103-120

Recebido para publicação em novembro de 2020.

Aprovado para publicação em maio de 2021.