

# Povos indígenas e escolarização no Brasil

## *Do plano político-legal à efetivação*

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA\*  
ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA\*\*  
DORIVALDO ALVES SALUSTIANO\*\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, revisitamos o desenvolvimento político-legal da educação escolar indígena, no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e seus desdobramentos. Discutimos avanços e limites na implementação das políticas e a complexidade dos desafios na efetivação de uma escola indígena pautada no respeito aos seus modos próprios de viver, de ensinar e aprender. Perpassa a análise, o reconhecimento da condição de sujeito dos povos indígenas e a defesa da implantação de práticas resgatadoras e afirmadoras das suas tradições.

*Palavras-chave:* Educação escolar indígena. Políticas educacionais. Indígenas brasileiros.

### Introdução

A educação escolar indígena, no quadro geral da história brasileira, caracteriza-se pela negação dos valores, da cultura e das formas próprias de organizar a vida e a produção do conhecimento desses povos. Essa educação foi caracterizada,

---

\* Doutor em Educação. Professor da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UAEd/UFCG) e do Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas (Prolind/UFCG), com experiência em povos indígenas potiguaras. Campina Grande/PB - Brasil. *E-mail:* <andreaugustoufcg@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação. Professora Associada da UAEd/UFCG e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Campina Grande/PB - Brasil. *E-mail:* <silvaandrea@uol.com.br>.

\*\*\* Doutor em Educação Brasileira. Professor da UAEd/UFCG e do Prolind/UFCG, com experiência em povos indígenas potiguaras.

inicialmente, pelo modelo cristianizador/civilizatório e, posteriormente, pelo modelo integracionista, ambos mediando estratégias contrárias à causa indígena (OLIVEIRA, 2012). O primeiro modelo foi construído na imposição de um padrão cultural europeu, da civilização branca católica, tido como universal e parametrizador das relações sociais com os demais povos, inclusive de forma truculenta, como nos aldeamentos e nas práticas de extermínio. O segundo modelo, adotando a mesma linha de raciocínio, no esteio do positivismo, teve por objetivo tornar paulatinamente, e sem violência explícita<sup>1</sup> (BOURDIEU, 1998), o indígena um cidadão brasileiro.

Ao analisar a história da educação escolar entre povos indígenas no Brasil, Ferreira (2001) identificou a existência de quatro fases. A primeira se estabelece no período do Brasil Colônia, com a presença maciça dos jesuítas na condução e implantação da educação escolar em uma perspectiva degradante de aniquilação cultural desses povos. A segunda vai da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (inicialmente SPILTN, depois apenas SPI), em 1910, à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (Funai), instaurando uma forte concepção de integração dos indígenas à “comunhão nacional”, com a presença marcante do *Summer Institute of Linguistics* (SLI) e outras missões religiosas, notadamente evangélicas. A terceira fase, que se inicia no período da ditadura militar, consiste na instituição de projetos alternativos de educação escolar com um amplo protagonismo de organizações indigenistas não governamentais e a criação do movimento indígena, até os encontros de educação *para* índios. Finalmente, a quarta fase é marcada por experiências de autoria dos povos indígenas na organização e no desenvolvimento do movimento de criação de escolas, de encontros de professores e de associações indígenas. Nessa fase, a escolarização passou a ser defendida pelos povos indígenas como um instrumento possível de transformação social, de luta e de fortalecimento cultural das suas tradições<sup>2</sup>.

Neste artigo, inicialmente, revisitamos o desenvolvimento político-legal da educação escolar indígena a partir da Constituição de 1988 e seus desdobramentos. Em seguida, discutimos os avanços e limites na implementação dessas políticas, considerando a complexidade dos desafios e necessidades ainda existentes para a efetivação de uma escola indígena pautada no respeito aos seus modos próprios de viver, de ensino e aprendizagem. O reconhecimento da condição de sujeito dos povos indígenas e a defesa da implantação de práticas resgatadoras e afirmadoras das suas tradições perpassam a análise.

## Educação escolar indígena no âmbito político-legal

É recorrente, na literatura sobre os povos indígenas, considerar a Constituição de 1988 como um marco histórico no reconhecimento de sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições, bem como seus direitos originários

sobre as terras tradicionalmente ocupadas por eles. A Constituição conferiu à União a tarefa de proceder à demarcação das terras indígenas, sua proteção, de assegurar o respeito de todos os seus bens (BRASIL, 1988, art. 231) e, ainda, de resguardar as manifestações das culturas indígenas, compreendidas como um dos grupos participantes do processo civilizatório nacional (art. 216, § 1º).

As conquistas dos povos indígenas na Constituição de 1988 resultaram, em grande medida, de ampla participação desses povos e de indigenistas no processo constituinte, sendo o desaguadouro de um amplo movimento que remonta à década de 1970. O contexto de lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, depois de duas décadas de uma ditadura civil-militar, fortaleceu as bandeiras democráticas e do reconhecimento dos direitos sociais, inclusive dos povos indígenas. Nesse quadro, é crucial compreender que, para os povos indígenas, tornou-se fundamental a luta pelo “[...] exercício do direito de tomar decisões, de viver com dignidade e liberdade e, mesmo, de lograr sobreviver [tornando-se, assim, este] o projeto prioritário.” (SILVA, 2002, p. 55).

Nesse contexto, a reflexão sobre a educação escolar indígena, no Brasil, foi motivada, em grande medida, pelo desenvolvimento de uma antropologia da educação crítica<sup>3</sup>, fundamentada em uma postura questionadora do etnocentrismo e do eurocentrismo (SILVA, 2001a). A questão indígena, no país, esteve ausente da discussão da pedagogia, sobretudo porque a escola indígena não era responsabilidade dos sistemas educacionais públicos, pois sua promoção coube, historicamente, a diferentes agências, como as instituições religiosas, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (Funai). Somente com o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, as responsabilidades educacionais da Funai foram transferidas para o Ministério da Educação (MEC)<sup>4</sup>.

No que se refere aos princípios da educação nacional, a Constituição de 1988 estabelece, entre outros, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988, art. 206, inciso III), que possibilita a coexistência, na organização do ensino no país, de diferentes formas de compreender e de estabelecer os processos de ensino, inclusive às sustentadas na convivência social e na experiência. Coerente com esse princípio, assegurou-se às sociedades indígenas o uso, em suas escolas, de processos próprios de aprendizagens e de suas línguas maternas (BRASIL, 1988, art. 210). Tal definição fundamenta-se no respeito e na valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e de aprendizagem de cada povo indígena.

De acordo com Bonin (2012), a Constituição de 1988

produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre a educação para torná-las compatíveis com os princípios mais gerais. (p. 37).

A partir de então, foram fortalecidas, no campo educacional, discussões de princípios como os de educação escolar indígena, educação escolar diferenciada, específica, comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue, entre outros, visando à elaboração de novos marcos normativos para a escola indígena. Tal debate, promovido, entre outros, pelos movimentos indígenas, por indigenistas e no âmbito do próprio Estado, visou à constituição de políticas educacionais pautadas em uma educação afirmativa das identidades e do pertencimento étnico aos grupos indígenas.

Para a implantação de uma proposta de educação escolar indígena pautada nos princípios apontados, segundo Bonin (2012), “não se trata de adequar aspectos periféricos [da escola], mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades.” (p. 36). Além do exposto, a autora destaca que “não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escola precisa se abrir.” (BONIN, 2012, p. 36). Desse modo, uma proposta dessa natureza deve contemplar diferentes projetos pedagógicos coerentes com as diversas concepções e valores de cada povo indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, reafirmou os princípios constitucionais referentes à educação escolar indígena e avançou em sua regulamentação. Atribuiu à União a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando a proporcionar a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e a garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996, art. 78, incisos I e II). Estipulou, também, que a União deverá apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta da educação às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados com os seguintes objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos; e elaborar e publicar material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, art. 79).

Após a aprovação da LDBEN, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). O objetivo desse documento foi o de oferecer orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena de acordo com os interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e a formação de professores indígenas (BRASIL, 1998). Considerando a lógica de produção desse referencial, Bonin (2012) apresenta vários questionamentos, dos quais destacamos os seguintes: que racionalidade sustenta a produção de um referencial curricular nacional,

se a Constituição reconheceu a pluralidade de culturas e de maneiras de pensar e fazer a educação dos povos indígenas? A tentativa de padronização, de certa forma, dos processos de escolarização indígena corresponderia à negação do direito assegurado constitucionalmente aos povos indígenas? As questões apresentadas pela autora são pertinentes para a análise das políticas educacionais que objetivam a regulamentação da educação escolar indígena no país. Essa normatização não pode funcionar como dispositivo de homogeneização e de disciplinamento, sob o risco de inviabilizar os princípios constitucionais referentes aos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar própria e diferenciada.

A regulação da educação escolar indígena no país tem participação importante do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1999, a Câmara da Educação Básica/CNE aprovou a Resolução nº 3, que fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas no país (BRASIL, 1999). Mais recentemente, no ano de 2012, foram instituídas, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, mediante a Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. Essas diretrizes, no geral, reafirmam os objetivos da educação escolar indígena e pautam-se nos princípios de uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, bilíngue, definidos na LDB de 1996.

A Resolução nº 5, de 2012 define a responsabilidade da União em legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena, coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta da educação escolar indígena e ofertar programas de formação de professores indígenas – docentes e gestores, entre outros (BRASIL, 2012, art. 24). Nessa matéria, constituem-se atribuições dos estados, entre outras, ofertar e executar a educação escolar indígena diretamente ou em colaboração com seus municípios, criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino, assegurar às escolas indígenas recursos financeiros, humanos e materiais, e instituir e regulamentar o magistério indígena nos quadros do magistério público, mediante concurso específico (BRASIL, 2012, art. 25).

Em abril de 2014, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer nº 6/2014, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, ainda não homologado pelo ministro da Educação. De acordo com o parecer, o número reduzido de professores indígenas com a formação adequada para atuar em todas as etapas da sua educação escolar e a necessidade de que os docentes e os gestores dessas escolas sejam indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades, como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nessas escolas, constituem desafios para promotores e gestores das políticas públicas educacionais.

De acordo com a proposta de resolução, a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais,

em outros cursos de licenciatura, em programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, em cursos destinados ao magistério indígena de nível médio nas modalidades normal ou técnica, em caráter de excepcionalidade (BRASIL, 2014, art. 4º). A formação continuada poderá ocorrer mediante atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2014, art. 5º).

Os currículos da formação de professores indígenas deverão considerar a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares, o conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão, e a presença constante e ativa de sábios indígenas. Deverão pautar-se, também, na consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, na interculturalidade, no bilinguismo ou multilinguismo, bem como nas especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária, na pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática, ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades dos povos indígenas (BRASIL, 2014, art. 12).

A portaria incorpora princípios importantes para a garantia da formação de professores indígenas comprometidos com as necessidades dos grupos aos quais pertencem. Nessa proposta, os professores indígenas constituem-se interlocutores privilegiados nos processos de diálogo intercultural, além de assumir a tarefa de buscar estratégias para a promoção da interação de diferentes tipos de conhecimento no processo escolar. Os desafios para implementar essa proposta de formação de tamanha complexidade, caso seja homologada, dizem respeito, entre outros, à articulação dos entes federados para a oferta dos cursos, às condições das instituições formadoras no que se refere à existência de docentes com a formação requerida e com disponibilidade para assumir novas tarefas no ensino e na pesquisa nessa área, à viabilização das conexões entre o projeto do curso e as demandas das comunidades indígenas e a garantia da continuidade de tais ações, fundamental para o acúmulo de experiência capaz de sustentar novas iniciativas.

## **Avanços, tensões e descompassos**

As políticas públicas se aproximam progressivamente, desde a Constituição de 1988, dos propósitos de uma escola a favor das causas indígenas, mas ainda distante do plano das efetivações. Entre os avanços mais significativos, temos o incremento de matrículas nas escolas indígenas e a inversão da composição do quadro docente da educação básica indígena. Assim, apesar do aumento da oferta, observa-se que mais de 70% das matrículas na educação básica indígena estão no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais.

Tal dado revela uma grande desproporção no acesso às diferentes etapas e modalidades de ensino na educação básica indígena, demandando ações efetivas do poder público para a ampliação da oferta e da permanência com sucesso. Há uma reivindicação de muitos povos indígenas para que a escolarização da infância seja postergada e colocada nos propósitos, lugares e tradição da educação indígena. Todavia, é urgente a ampliação das matrículas no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino profissional, na educação especial e na educação de jovens e adultos (INEP, 2013).

No que se refere à constituição do quadro docente das escolas indígenas, em aproximadamente 20 anos, o professorado passou de majoritariamente branco (96%) para predominantemente indígena em 2011 (91,6%), mas ainda é grande o déficit dos profissionais para atender à demanda reprimida, e grandes são os desafios para sua formação e a de outros profissionais (LUCIANO, 2013).

A precariedade da infraestrutura das escolas indígenas, e a falta de prédios próprios e de materiais pedagógicos estão entre as críticas mais frequentemente apontadas pelos movimentos de professores indígenas e por pesquisadores da área, desde a década de 1990. Há, ainda, segundo Grupioni (2011, p. 102),

comunidades sem escola, sem professores formados, sem material diferenciado, sem equipamentos, sem calendários próprios, sem currículos interculturais, sem autonomia pedagógica ou administrativa, sem qualquer apoio para o exercício do direito a um prática educacional própria, ancorada na valorização de suas línguas e cultura.

A proposição de uma escola indígena convive ainda com uma larga história de servir aos interesses de catequização e de assimilação desses povos à “comunhão nacional”. A observação de Lima (2011, p. 93) é pertinente:

reconhecer o ‘fim jurídico’ da tutela da união não basta: não acabaram de fato as formas tutelares de poder, de moralidades e de interação; os povos indígenas continuam sendo a parte menor na consciência dos políticos e do senso comum brasileiro.

Há, de fato, conquistas legais, sobretudo quando pensamos os largos e demorados séculos de opressão explícita que os povos indígenas suportaram, mas o quadro continua bastante desolador. Ademais, a complexidade geográfica, cultural, linguística e administrativa do país é outra razão para que as realidades sejam bem distintas, considerando as suas diferentes e diferenciadas regiões, inclusive quanto ao lugar que a educação ocupa nas políticas públicas de cada região, estado e município.

No plano político, os entraves para a implantação de uma escola indígena diferenciada continuam. De acordo com Grupioni (2011), as principais dificuldades nessa área referem-se: a) iniciativas do governo federal sem a participação e engajamento dos povos indígenas; b) descontinuidades administrativas; c) falta de compromisso dos dirigentes estaduais; d) incipiente execução orçamentária; e) planos de ações distintos para a educação indígena, inclusive em suas ações e avaliações, como no caso da Funai e do MEC.

Mesmo representantes do Governo Federal têm apontado limitações na execução das políticas públicas da educação indígena. Para Nascimento (2013)<sup>5</sup>, há um real descompasso na atuação dos entes federados, Governo Federal, governos estaduais e municipais. A União não consegue desempenhar satisfatoriamente seu papel de coordenadora e articuladora dessas políticas e alguns estados vêm se furtando ao papel de promotor da educação escolar indígena em todas as suas etapas e modalidades, transferindo responsabilidades para os municípios.

Luciano (2013, p. 351)<sup>6</sup>, por sua vez, mesmo considerando avanços na política educacional nacional, critica o descumprimento de leis e de normas pelo Estado, tolerando a diversidade apenas no âmbito da escola “até o ponto em que não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detêm o poder do Estado.” Para o autor, vêm sendo adotadas perspectivas generalistas e indiferenciadas dos povos indígenas, inúmeras escolas permanecem em precaríssimas condições de funcionamento e enfrentam amplos desafios relacionados à dimensão pedagógica na construção de uma outra cultura escolar.

Outras críticas se avolumam em torno das concepções gestadas nas políticas públicas da educação indígena. Segundo Silva (2001b), por um lado, há um fator positivo pela demarcação e desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, por outro, escamoteia-se a diversidade desses povos e as avaliações que os próprios povos indígenas fazem de suas condições atuais, inclusive o distanciamento do plano discursivo do das práticas.

Nesse sentido, a compreensão de *diversidade* tal como definida na política governamental sinaliza para o respeito, a convivência, o diálogo, mas a questão da desigualdade, fundamental em uma abordagem crítica da diversidade, situa-se no plano das acomodações (PALADINO; CZARNY, 2012). Na mesma lógica, o *intercultural* parece valer apenas para os diferentes (os “outros”), posto que lhes convém incorporar as matrizes culturais do “mundo do branco” para poder lutar na sua lógica e nos seus requisitos.

Algumas questões, mais recentemente, vêm ocupando centralidade nos debates acerca da educação escolar indígena no país, entre elas, a implantação dos territórios etnoeducacionais e a instituição de um Sistema Nacional de Educação Indígena.

A implantação dos territórios etnoeducacionais sinaliza para a disposição do Governo Federal de agenciar outra forma de gerir a educação escolar indígena, com base nas características territoriais próprias desses povos, desvinculando-se dos recortes da gestão administrativa pública dos municípios. A forma como foi implantado o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais (GRUPIONI, 2011), suscitou, na época, mais questionamentos que soluções, ao desconsiderar os debates em curso que deveriam culminar na I Conferência Nacional de Educação Indígena (Connei)<sup>7</sup>. Sousa (2013) nos oferece um importante panorama da discussão e implementação desses territórios, que, a despeito das incompreensões, têm sido pactuados. Segundo Nascimento (2013), até o final de 2013, já tinham sido pactuados 22 territórios etnoeducacionais, dos 41 territórios previstos.



A proposição de um Sistema Nacional de Educação Indígena, na I Connee, contando com um fundo de recursos e diretrizes curriculares próprios, além de uma secretaria nacional específica e com diretrizes curriculares próprias, vai, em grande medida, ao encontro das necessidades apontadas anteriormente por Grupione (2011) e Nascimento (2013). O que se observa, não obstante, é que as medidas governamentais se aproximam em parte das demandas dos povos indígenas, mas não têm conseguido resolver aspectos cruciais das necessidades de escolarização desses povos.

### **Considerações finais**

Segundo Gomes (2012), o Brasil vivencia hoje “uma educação escolar indígena em processo de institucionalização, que, passado o afã inicial de sua implantação nestes últimos quinze anos, se embate com suas contradições, mas que ainda mantém o tom de um projeto promissor, se bem implantado [...]” (p. 8). Nesse sentido, o movimento das políticas para a escola indígena e a formação de seus professores, nas últimas décadas, sinaliza mudanças promissoras no âmbito político-legal, mas devemos lembrar, também, que os preconceitos se atualizam (OLIVEIRA, 1995) e as políticas nem sempre se efetivam ou podem inclusive escamotear a dominação.

Um dos desafios para a implantação de uma escola indígena consiste no redimensionamento crítico do propósito da própria escola, não apenas da indígena, mas da escola “regular”, pois é preciso colocar as questões da interculturalidade e da desigualdade como elementos cruciais para a reflexão das relações capitalistas da sociedade, em suas dinâmicas de hierarquização, individualização, competição e opressão. Se a questão indígena ficar restrita ao cenário desses povos e aos indigenistas, sem uma repercussão mais ampla na sociedade, a efetivação de suas reivindicações pode ficar comprometida.

Para romper o risco do isolamento, é importante a instituição, por um lado, de espaços coletivos de socialização das tradições indígenas e de seus processos de resistência, e, de outro, de espaços de questionamentos e de diálogos que extrapolem a escola e alcancem diferentes espaços da sociedade brasileira, como mecanismo para a valorização de seus saberes e para a constituição de uma interculturalidade efetiva e “de mão dupla”. Há impasses também quando se reconhece a diversidade através da obrigatoriedade legal, mas sem o acompanhamento de práticas educativas coadunadas ao espírito das leis, podendo-se inclusive acirrar preconceitos e resistência (SOUZA, 2012).

É grande o desafio de transformar uma escola que serviu como uma instituição comprometida historicamente com a ideologia da colonização, uma das agências promotora da catequização e da imposição de arbitrários culturais (de uma língua, de uma religião, de um modo de pensar a educação e a vida, de um sistema de mundo concorrencial e

hierárquico legitimados), em uma instituição promotora das causas indígenas, de um mundo em que se evoca e se defende a tradição desses povos, de outras cosmovisões, de outras formas possíveis de se viver, do diálogo intercultural. A implantação dessa escola somente será possível com a garantia do direito à terra, à autossustentabilidade das comunidades e a efetivação de propostas escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas existentes no país.

*Recebido em janeiro e aprovado em março de 2014*

## Notas

- 1 Sem violência explícita, pois a violência simbólica é ainda igualmente presente (BOURDIEU, 1998).
- 2 A autora ressalta que o início de uma nova fase não significava necessariamente o término da anterior, mas a constituição de novas orientações e tendências na área da educação escolar.
- 3 O desenvolvimento dessa antropologia crítica ocorreu a partir de três processos simultâneos: a construção de etnografias sobre povos indígenas específicos, a problematização das premissas da teoria geral e o envolvimento político dos antropólogos em questões indigenistas (SILVA, 2001a).
- 4 A partir de então, segundo Nascimento (2013, p. 334), a Funai passou da “condição de executor das políticas de educação escolar indígena para a função consultiva nas ações protagonizadas pelo MEC.” Esse decreto atribuiu aos estados e municípios a execução das políticas para a educação indígena.
- 5 Rita Gomes do Nascimento é coordenadora-geral da Educação Escolar Indígena na Secadi/MEC e integrante do CNE.
- 6 Gersen José dos Santos Luciano atua na Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena na Secadi/MEC e integra o CNE.
- 7 A realização dessa conferência foi promessa de campanha do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, mas foi realizada apenas no penúltimo ano do segundo mandato. Nesse evento, ressalta-se o engajamento do movimento indígena para a sua concretização. No quadro do desenvolvimento da educação escolar indígena, a realização da conferência, segundo Grupioni (2011), foi uma conquista pelo fato de ter mobilizado inicialmente as comunidades educativas locais, a seguir as regionais e, por fim, a nacional. Na fase das discussões regionais, a proposta dos territórios etnoeducacionais estava em discussão, mas, antes mesmo da I Connei ser realizada, foi publicado o decreto com a criação dos territórios etnoeducacionais, “encerrando a discussão sobre a conveniência da proposta tornando-a fato consumado.” (GRUPIONI, 2011, p. 105).

## Referências

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 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, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 4 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20249&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20249&Itemid=866)>. Acesso em: 13 maio 2014.

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

GOMES, Ana Maria Rabelo. Prólogo. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 7-12.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação. In: RICARDO, Beto; FANNY, Ricardo. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 102-108.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2012**. Resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2013.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. A participação indígena no contexto dos governos Lula. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fanny. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 91-95.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. Educação Indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento: a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indiginismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para a escola de 1 e 2 graus**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 61-81.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-25.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001a. p. 29-43.

\_\_\_\_\_. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001b. p. 9-25.

\_\_\_\_\_. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 37-63.

SOUSA, Fernanda Brabo de. **Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto internacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habsckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 17-31.

## **Indigenous peoples and education in Brazil** *from the political-legal plan to implementation*

**ABSTRACT:** In this article, we revisit the political-legal development of indigenous education in Brazil, from the Constitution of 1988 and its aftermath. We discuss advances and limitations in the implementation of policies and the complexity of the challenges in the implementation of an indigenous school based on respect for their own ways of living, teaching and learning. The recognition of the status of indigenous peoples as subjects and the defence of practices for recovering and affirming their traditions permeates this analysis.

*Keywords:* Indigenous school education. Educational policies. Indigenous peoples of Brazil.

## **Peuples indigènes et scolarisation au Brésil** *du plan politique à la mise en place*

**RÉSUMÉ:** Dans cet article, nous passons en revue le développement politico-légal de l'éducation scolaire indigène au Brésil, à partir de la Constitution de 1988 et ses conséquences. Nous discutons les avancées et les limites de l'implantation des politiques ainsi que la complexité des défis de la mise en place d'une école indigène orientée sur le respect de ses propres modes de vivre, d'enseigner et d'apprendre. La reconnaissance de la condition de sujet des peuples indigènes et la défense de l'implantation de pratiques protectrices et affirmatrices de leurs traditions traversent également cet article.

*Mots-clés:* Education scolaire indigène. Politiques éducationnelles. Indigènes brésiliens.

## **Pueblos indígenas y escolarización en Brasil** *Del plan político-legal a la realización*

**RESUMEN:** En este artículo, repasamos el desarrollo político-legal de la educación escolar indígena y sus divisiones en Brasil, a partir de la Constitución de 1988. Discutimos los avances y límites en la implementación de las políticas, así como la complejidad de los retos en la creación de una escuela indígena, pautada en el respeto a sus propios modos de vivir, de enseñar y de aprender. El análisis va más allá del reconocimiento sobre la condición de sujeto de los pueblos indígenas en defensa de la implantación de prácticas rescatadoras y afirmadoras de sus tradiciones.

*Palabras clave:* Educación escolar indígena. Políticas educacionales. Indígenas brasileños.