

# Pueblos indígenas y escolarización en Brasil

## *Del ámbito político-legal a la implementación*

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

**RESUMEN:** En este artículo, revisamos el desarrollo político-legal de la educación escolar indígena en Brasil a partir de la Constitución de 1988 y lo que se derivó de ella. Discutimos los avances y límites de la implementación de las políticas y la complejidad de los desafíos para la efectucción de una escuela indígena que tiene como guía el respeto a los propios modos de vivir, enseñar y aprender de las comunidades. Es transversal al análisis el reconocimiento de la condición de sujeto de los pueblos indígenas y la defensa de la implantación de prácticas que rescaten y reafirmen sus tradiciones.

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

### Introducción

**L**a educación escolar indígena, en el contexto general de la historia brasileña, se caracteriza por la negación de los valores, la cultura y las formas propias de organizar la vida y la producción de conocimiento de estos pueblos. Esa educación la

---

\* Doctor en Educación. Profesor de la Unidad Académica de Educación de la Universidad Federal de Campina Grande (UAED/UFCEG) y del Programa de Formación Superior y Licenciatura para Indígenas (PROLIND/UFCEG), con experiencia con comunidades indígenas potiguaras. Campina Grande, Paraíba - Brasil. *E-mail:* <andreaugustoufceg@gmail.com>.

\*\* Doctora en Educación. Profesora Asociada de la UAED/UFCEG y docente colaboradora del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Campina Grande, Paraíba - Brasil. *E-mail:* <silvaandreia@uol.com.br>.

\*\*\* Doctor en Educación Brasileña. Profesor de la UAED/UFCEG y del PROLIND/UFCEG, con experiencia con comunidades indígenas potiguaras.

configuró, inicialmente, el modelo cristianizador/civilizador y, posteriormente, el modelo integracionista, ambos con estrategias contrarias a la causa indígena (OLIVEIRA, 2012). El primer modelo se construyó con base en la imposición de un modelo cultural europeo, de la civilización blanca católica, que se tenía como universal y como parámetro para las relaciones sociales con otros pueblos, incluso de forma truculenta, como lo fue en las reservas y en las prácticas de exterminio. El segundo modelo, que seguía el mismo razonamiento, de orientación positivista, tenía como objetivo convertir, paulatinamente, y sin violencia explícita<sup>1</sup> (BOURDIEU, 1998), a los indígenas en ciudadanos brasileños.

Al analizar la historia de la educación escolar entre los pueblos indígenas en Brasil, Ferreira (2001) identificó cuatro fases. La primera se establece en el periodo del Brasil Colonia, con la presencia protagonista de los jesuitas en la dirección e implantación de la educación escolar desde una degradante perspectiva de aniquilación cultural de estos pueblos. La segunda va de la creación del Servicio de Protección al Indio y Trabajadores Nacionales (inicialmente SPILT, después sólo SPI), en 1910, a la política de enseñanza de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), en la cual se instaura una vigorosa visión de integración de los indígenas a la “comunidad nacional”, con la presencia distintiva del *Summer Institute of Linguistics* (SIL) y de otras misiones religiosas, principalmente evangélicas. La tercera fase, comienza en el periodo de la dictadura militar, caracterizándose por la institución de proyectos alternativos de educación escolar con amplio protagonismo de organizaciones indígenas no gubernamentales y por la creación del movimiento indígena, y se extiende hasta los encuentros de educación para indios. Finalmente, la cuarta fase la caracterizan experiencias de autoría de los pueblos indígenas en la organización y desarrollo de la movilización para la creación de escuelas, de encuentros de profesores y de asociaciones indígenas. En esta fase, se pasó a la defensa por parte de los pueblos indígenas de la escolarización como un instrumento posible de transformación social, de lucha y de fortalecimiento cultural de sus tradiciones<sup>2</sup>.

En este artículo, para comenzar, revisamos el desarrollo político-legal de la educación escolar indígena en Brasil a partir de la Constitución de 1988 y lo que se derivó de ella. Después, discutimos los avances y límites de la implementación de esas políticas, considerando la complejidad de los desafíos y necesidades que aún existen para la efectuar de una escuela indígena que tiene como guía el respeto a los propios modos de vivir, enseñar y aprender de las comunidades. Es transversal al análisis el reconocimiento de la condición de sujeto de los pueblos indígenas y la defensa de la implantación de prácticas que rescaten y reafirmen sus tradiciones.

## Educación escolar indígena en el ámbito político-legal

Es común, en la literatura sobre pueblos indígenas, considerar la Constitución de 1988 como un marco histórico para el reconocimiento de su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, así como de sus derechos originarios sobre las tierras tradicionalmente por ellos ocupadas. La Constitución le asignó a la Unión la tarea de proceder a la demarcación de tierras indígenas, la de su protección, la de garantizar el respeto a todos sus bienes (BRASIL, 1988, art. 231) y, también, la de salvaguardar las manifestaciones de las culturas indígenas, comprendidas como grupos participantes del proceso civilizador nacional (art. 216, § 1º).

Las conquistas de los pueblos indígenas en la Constitución de 1988 fueron resultado, en gran medida, de la amplia participación de estos pueblos y de indigenistas en el proceso constituyente, que fue fruto de una amplia movilización que se remonta a la década de 1970. Las luchas por la redemocratización de la sociedad brasileña, tras dos décadas de una dictadura civil-militar, afianzó las banderas democráticas y el reconocimiento de los derechos sociales, incluso los de los pueblos indígenas. En ese contexto, resulta crucial comprender que, para los pueblos indígenas, se volvió fundamental la lucha por el “[...] ejercicio del derecho a tomar decisiones, a vivir con dignidad y libertad e, incluso, a poder sobrevivir [convirtiéndose así, éste en] el proyecto prioritario.” (SILVA, 2002, p. 55).

En ese contexto, la reflexión sobre la educación escolar indígena en Brasil estaba motivada, en gran medida, por el desarrollo de una antropología de la educación crítica<sup>3</sup>, que se fundamentaba en una postura cuestionadora del etnocentrismo y del eurocentrismo (SILVA, 2001a). La cuestión indígena, en Brasil, estuvo ausente de la discusión de la pedagogía, sobre todo porque la escuela indígena no se encontraba bajo responsabilidad de los sistemas educativos públicos, ya que su fomento era responsabilidad, históricamente, de diferentes agencias como instituciones religiosas, el Servicio de Protección al Indio (SPI) y, posteriormente, la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). Solamente con el Decreto nº 26, de 4 de febrero de 1991, la responsabilidad educativa de la FUNAI se transfirió al Ministerio de Educación (MEC)<sup>4</sup>.

En lo que se refiere a los principios de la educación nacional, la Constitución de 1988 establece, entre otros, el pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas (BRASIL, 1988, art. 206, inciso III), que posibilita la coexistencia, en la organización de la enseñanza del país, de diferentes formas de comprender y establecer los procesos de enseñanza, incluso las que se basan en la convivencia social y en la experiencia. De forma coherente con ese principio, se le aseguró a las sociedades indígenas el uso, en sus escuelas, de procesos propios de aprendizaje y de sus lenguas maternas (BRASIL, 1988, art. 210). Tal definición se fundamenta en el respeto y en el reconocimiento del valor de las concepciones teóricas y metodológicas de enseñanza y de aprendizaje de cada pueblo indígena.

Según Bonin (2012), la Constitución de 1988

conlevó un cambio conceptual que alteró significativamente las relaciones del Estado con los pueblos indígenas, y ese cambio de perspectiva exigió que se reformulasen las leyes específicas sobre la educación para hacerlas compatibles con los principios más generales. (p. 37).

A partir de ese momento, se afianzaron, en el campo educativo, discusiones de principios como los de educación escolar indígena, educación escolar diferenciada, específica, comunitaria, intercultural, bilingüe, multilingüe, entre otros, que buscaban conformar nuevos marcos normativos para la escuela indígena. Ese debate, incentivado, entre otros, por parte de los movimientos indígenas, por indigenistas y en el ámbito del propio Estado, buscó la constitución de políticas educativas con base en una educación que reafirmase las identidades y la filiación étnica de los grupos indígenas.

Para la implantación de una propuesta de educación escolar indígena con base en los principios comentados, según Bonin (2012), “no se trata de adecuar aspectos periféricos [de la escuela], sino de transformar sustancialmente su estructura, su funcionamiento, sus contenidos y sus prioridades.” (p. 36). Además, la autora destaca que “no existe una educación indígena única, genérica, aplicable en cualquier contexto. Las maneras de educar son distintas, como lo son las culturas indígenas y es a esa diferencia que la institución escolar tiene que abrirse.” (BONIN, 2012, p. 36). De esta forma, una propuesta de esta naturaleza tiene que contemplar diferentes proyectos pedagógicos coherentes con las diversas concepciones y valores de cada pueblo indígena.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), aprobada en 1996, reafirmó los principios constitucionales referentes a la educación escolar indígena y avanzó en su reglamentación. Le atribuyó a la Unión la responsabilidad del desarrollo de programas integrados de enseñanza e investigación para la oferta de educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con el objetivo de proporcionarles la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la atribución de valor a sus lenguas y ciencias; y de garantizar el acceso a la información, conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y de otras sociedades indígenas y no indígenas (BRASIL, 1996, art. 78, incisos I y II). Estipuló, también, que la Unión debe apoyar técnica y económicamente los sistemas de enseñanza para el ofrecimiento de educación a las comunidades indígenas, a través del desarrollo de programas integrados con los siguientes objetivos: fortalecer las prácticas socioculturales y la lengua materna de cada comunidad indígena; ofrecer programas de formación de personal especializado destinados a la educación escolar en comunidades indígenas; desarrollar currículos y programas específicos; y elaborar y publicar material didáctico específico y diferenciado (BRASIL, 1996, art. 79).

Tras la elaboración de la LDBEN, el MEC elaboró el Referente Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (BRASIL, 1998). El objetivo de este documento fue ofrecer orientaciones para la elaboración de programas de educación escolar indígena coherentes con los intereses de las comunidades indígenas, considerando los principios de la pluralidad

cultural y de la equidad, para la elaboración y producción de materiales didácticos y para la formación de profesores indígenas (BRASIL, 1998). Considerando la lógica para la producción de ese referente, Bonin (2012) suscita varios cuestionamientos, de los cuales destacamos los siguientes: ¿qué racionalidad fundamenta la producción de un referente curricular nacional si la Constitución reconoció la pluralidad de culturas y de maneras de pensar y hacer la educación de los pueblos indígenas? ¿El intento de estandarización, en cierto modo, de los procesos de escolarización indígena correspondería a la negación del derecho garantizado constitucionalmente a los pueblos indígenas? Los aspectos que la autora cuestiona son pertinentes para el análisis de las políticas educativas que buscan reglamentar la educación escolar indígena en el país. Esa reglamentación no debe servir como dispositivo de homogeneización e imposición de disciplina, a riesgo de hacer inviables los principios constitucionales referentes a los derechos de los pueblos indígenas a una educación escolar propia y diferenciada.

La regulación de la educación escolar indígena en Brasil cuenta con la importante participación del Consejo Nacional de Educación (CNE). En 1999, la Cámara de Educación Básica (CNE) aprobó la Resolución nº 3, que estableció las Directrices Nacionales para el Funcionamiento de las Escuelas Indígenas en Brasil (BRASIL, 1999). Más recientemente, en el año 2012, el CNE estableció las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena, a través de la Resolución nº 5, de 12 de junio de 2012. Esas directrices, en general, reafirman los objetivos de la educación escolar indígena y se guían por los principios de una educación escolar indígena diferenciada, específica, intercultural y bilingüe, definidos en la LDB de 1996.

La Resolución nº 5, de 2012, determina la responsabilidad de la Unión de legislar con exclusividad y de definir directrices y políticas nacionales sobre educación escolar indígena, de coordinar las políticas de los territorios etnoeducativos, de apoyar técnica y económicamente los sistemas de enseñanza en el ofrecimiento de la educación escolar indígena y programas de formación de profesores indígenas – docentes y gestores, entre otros (BRASIL, 2012, art. 24). Esa resolución le atribuye a los estados, entre otras, las funciones de ofrecer y ejecutar la educación escolar indígena directamente o en colaboración con sus municipios, crear y regularizar las escuelas indígenas como unidades propias, autónomas y específicas en el sistema de enseñanza de los estados, garantizar a las escuelas indígenas recursos financieros, humanos y materiales, e instituir y reglamentar el magisterio indígena en el ámbito del magisterio público, mediante oposición específica (BRASIL, 2012, art. 25).

En abril de 2014, el Consejo Pleno del CNE aprobó el Dictamen nº 6/2014, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores Indígenas, y que aún no ha sido homologado por el ministro de Educación. Según el dictamen, el reducido número de profesores indígenas con formación adecuada para trabajar en todas las etapas de la educación escolar y la necesidad de que los docentes y gestores de esas escuelas sean indígenas y pertenecientes a sus respectivas comunidades, como forma de

garantizar la calidad sociocultural de la enseñanza y del aprendizaje en esas escuelas, constituyen desafíos para los promotores y gestores de las políticas públicas educativas.

Según la propuesta de solución, la formación inicial de profesores indígenas deberá realizarse en cursos específicos de licenciaturas y pedagogías interculturales, en otros cursos de licenciatura, en programas especiales de formación pedagógica y convalidación de estudios, o, incluso, en cursos de magisterio indígena de nivel medio en las modalidades normal y técnica, en carácter excepcional (BRASIL, 2014, art. 4º). La formación continua tendrá lugar mediante actividades formativas, cursos y programas específicos de actualización, extensión, perfeccionamiento, especialización, maestría y doctorado (BRASIL, 2014, art. 5º).

Los currículos de formación de profesores indígenas deberán considerar la territorialidad como categoría central que debe ser abordada en todas las dimensiones de los componentes curriculares, el conocimiento indígena y sus modos de producción y expresión, y la presencia constante y activa de sabios indígenas. Deberán guiarse, también, por la consonancia del currículo de las escuelas indígenas con el currículo de formación de los profesores indígenas, por la interculturalidad, el bilingüismo o multilingüismo, así como por las particularidades de los contextos socioculturales manifiestas en las demandas educativas y en la participación comunitaria, por la investigación como fundamento articulador permanente entre teoría y práctica, vinculado al saber históricamente producido e, intrínsecamente, a los intereses y a las necesidades de los pueblos indígenas (BRASIL, 2014, art. 12).

El documento incorpora principios importantes para garantizar una formación de profesores indígenas comprometidos con las necesidades de los grupos a los que pertenecen. Según esa propuesta, los profesores indígenas son interlocutores privilegiados en los procesos de diálogo intercultural, y además deben asumir la tarea de buscar estrategias para promover la interacción de diferentes tipos de conocimiento en el proceso escolar. Los desafíos de implementar una propuesta de formación tan compleja, en caso de que sea homologada, están relacionados, entre otras cosas, a la articulación de los entes federados para el ofrecimiento de los cursos, a las condiciones de las instituciones formadoras en lo que se refiere a la existencia de docentes con la formación exigida y con disponibilidad para asumir nuevas tareas en la enseñanza y en la investigación en esa área, a viabilizar las conexiones entre el proyecto de curso y las demandas de las comunidades indígenas y a la garantía de la continuidad de esas acciones, fundamental para la acumulación de experiencia capaz de servir de base a nuevas iniciativas.

## **Avances, tensiones y desequilibrios**

Las políticas públicas se aproximan progresivamente, desde la Constitución de 1988, a los propósitos de una escuela a favor de las causas indígenas, pero que está aún lejos de

su efectucción. Entre los avances más significativos, tenemos el incremento de matrículas en las escuelas indígenas y la inversión de la composición del cuerpo docente de la educación básica indígena. Así, a pesar del aumento de la oferta, se observa que más del 70% de las matrículas de la educación básica indígena son en la enseñanza fundamental, sobre todo en los años iniciales. Este dato muestra la gran desproporción en el acceso a las diferentes etapas y modalidades de enseñanza en la educación básica indígena, lo que exige acciones efectivas por parte del poder público para ampliar la oferta y la permanencia con éxito. Existe una reivindicación de muchos pueblos indígenas para que la escolarización de la infancia se postergue y se coloque dentro de los propósitos, lugares y tradición de la educación indígena. Sin embargo, es urgente la ampliación de las matrículas en la enseñanza fundamental, en la enseñanza media, en la enseñanza profesional, en la educación especial y en la educación de jóvenes y adultos (INEP, 2013).

En lo que se refiere a la constitución del cuerpo docente de las escuelas indígenas, en aproximadamente 20 años, el profesorado pasó de ser mayoritariamente blanco (96%) a ser predominantemente indígena en 2011 (91,6%), pero aún es grande el déficit de profesionales para suplir la demanda existente, y son grandes los desafíos para su formación y la de otros profesionales (LUCIANO, 2013).

La precariedad de la infraestructura de las escuelas indígenas, la falta de edificaciones propias y de materiales pedagógicos se encuentran entre lo que los movimientos de profesores indígenas y los investigadores de esa área critican con más frecuencia desde la década de 1990. Hay, además, según Grupioni (2011, p. 102),

comunidades sin escuela, sin profesores titulados, sin material diferenciado, sin equipamientos, sin calendarios propios, sin currículos interculturales, sin autonomía pedagógica o administrativa, sin cualquier apoyo para el ejercicio del derecho a una práctica educativa propia, anclada en dar valor a sus lenguas y su cultura.

La propuesta de una escuela indígena convive aún con una larga historia de servir a los intereses de la catequización y la asimilación de esos pueblos a la “comunidad nacional”. La observación de Lima (2011, p. 93) es pertinente:

reconocer el ‘fin jurídico’ de la tutela de la Unión no es suficiente: no acabaron de verdad las formas tutelares de poder, de moralidad y de interacción; los pueblos indígenas continúan ocupando la parte más insignificante en la conciencia de los políticos y del sentido común brasileño.

Ha habido, de hecho, conquistas legales, sobre todo cuando pensamos en los largos y duraderos siglos de opresión explícita que los pueblos indígenas soportaron, pero la realidad continúa bastante desoladora. Además, la complejidad geográfica, cultural, lingüística y administrativa del país es otra razón para que las realidades sean muy distintas, considerando sus regiones diferentes y diferenciadas incluso en lo que se refiere al lugar que la educación ocupa en las políticas públicas de cada región, estado y municipio.

En el ámbito político, las trabas para la implantación de una escuela indígena diferenciada continúan. Según Grupioni (2011), las principales dificultades en esa área están relacionadas a: a) iniciativas del gobierno federal sin la participación e involucración de los pueblos indígenas; b) discontinuidad administrativa; c) falta de compromiso de los dirigentes en los estados; d) incipiente ejecución presupuestaria; e) planes de acción distintos para la educación indígena, inclusive en sus acciones y evaluaciones, como por ejemplo entre la FUNAI y el MEC.

Incluso representantes del gobierno federal vienen señalando limitaciones en la ejecución de las políticas públicas de educación indígena. Según Nascimento (2013)<sup>5</sup>, existe un desequilibrio real en la actuación de los entes federados, el gobierno federal, el de los estados y el de los municipios. La Unión no puede desempeñar satisfactoriamente su papel de coordinadora y articuladora de esas políticas y algunos estados vienen eximiéndose del papel de promotores de la educación escolar indígena en todas sus etapas y modalidades, transfiriendo responsabilidades a los municipios.

Luciano (2013, p. 351)<sup>6</sup>, a su vez, aun reconociendo avances en la política educativa nacional, critica el incumplimiento de leyes y normas por parte del Estado, que tolera la diversidad tan sólo en el ámbito de la escuela "hasta el punto de no cuestionar los intereses de las élites políticas y económicas en las que se concentra el poder del Estado." Para este autor, se vienen adoptando perspectivas generales e indiferenciadas de los pueblos indígenas, innúmeras escuelas continúan en condiciones muy precarias de funcionamiento y enfrentan amplios desafíos relacionados a la dimensión pedagógica en la construcción de otra cultura escolar.

Se acumulan otras críticas vinculadas a concepciones presentes en las políticas públicas de educación indígena. Según Silva (2001b), si, por un lado, hay un factor positivo en la demarcación y desarrollo de una pedagogía diferenciada, por otro se escamotea la diversidad de estos pueblos y las evaluaciones que los propios pueblos indígenas hacen de sus condiciones actuales, habiendo, incluso, un distanciamiento entre el ámbito discursivo y el de las prácticas.

En este aspecto, la comprensión de diversidad tal como la define la política gubernamental, apunta al respeto, la convivencia, el diálogo, pero la cuestión de la desigualdad, fundamental en un tratamiento crítico de la diversidad, se sitúa en el ámbito del conformismo (PALADINO; CZARNY, 2012). Dentro de esa misma lógica, lo intercultural parece valer sólo para los diferentes (los "otros"), puesto que les conviene incorporar las matrices culturales del "mundo de los blancos" para poder luchar dentro de lógica y exigencias de éste.

Algunas cuestiones, más recientemente, están logrando un mayor protagonismo en los debates sobre educación escolar indígena en el país, entre ellas, la implantación de los territorios etnoeducativos y la institución de un Sistema Nacional de Educación Indígena.

La implantación de los territorios etnoeducativos indica la disposición del gobierno federal de encontrar otra forma de gestionar la educación escolar indígena con base en



las características territoriales propias de estos pueblos, desvinculándose de las fronteras de la gestión administrativa pública de los municipios. La forma en la que se implantó el Decreto nº 6.861, de 27 de mayo de 2009, que regula la organización de la educación escolar indígena en territorios etnoeducativos (GRUPIONI, 2011), suscitó, en su momento, más cuestionamientos que soluciones, ya que ignoró los debates que estaban teniendo lugar y que deberían culminar en la I Conferencia Nacional de Educación Indígena (CONNEI)<sup>7</sup>. Sousa (2013) nos ofrece un importante panorama de la discusión e implantación de esos territorios, que, a pesar de las incomprensiones, se han pactado. Según Nascimento (2013), hasta finales de 2013, ya se habían pactado 22 territorios etnoeducativos, de los 41 territorios previstos.

La propuesta, en la I CONNEI, de un Sistema Nacional de Educación Indígena que cuente con un fondo de recursos y directrices curriculares propios, además de una secretaría nacional específica y con directrices curriculares propias, corresponde, en gran medida, a las necesidades señaladas anteriormente por Grupioni (2011) y Nascimento (2013). Lo que se observa, no obstante, es que las medidas gubernamentales se aproximan en parte a las demandas de los pueblos indígenas, pero no han logrado solucionar aspectos cruciales de las necesidades de escolarización de estos pueblos.

## Consideraciones finales

Según Gomes (2012), Brasil vive hoy “una educación escolar indígena en proceso de institucionalización, que, pasado el afán inicial de su implantación en estos últimos quince años, se choca con sus contradicciones, pero que aún mantiene el carácter de un proyecto prometedor, si se implanta bien [...]” (p. 8). En este sentido, el transcurso de las políticas para la escuela indígena y la formación de sus profesores, en las últimas décadas, muestra cambios prometedores en el ámbito político-legal, pero debemos recordar, también, que los prejuicios se actualizan (OLIVEIRA, 1995) y las políticas no siempre se efectúan o pueden incluso esconder la dominación.

Uno de los desafíos para la implantación de una escuela indígena consiste en redimensionar críticamente el propósito de la propia escuela, no sólo de la indígena, sino de la escuela “estándar”, ya que se hace necesario considerar las cuestiones de interculturalidad y de desigualdad como elementos cruciales para la reflexión sobre las relaciones capitalistas de la sociedad, en sus movimientos de jerarquización, individualización, competición y opresión. Si la cuestión indígena se queda restringida al escenario de esos pueblos y a los indigenistas, sin una repercusión más amplia en la sociedad, la solución a sus reivindicaciones puede verse comprometida.

Para acabar con el riesgo de aislamiento, es importante instituir, por un lado, espacios colectivos de socialización de las tradiciones indígenas y de sus procesos de resistencia, y,

por otro, de espacios para cuestionamientos y diálogos que vayan más allá de la escuela y alcancen espacios diferentes de la sociedad brasileña, como mecanismo para dar valor a sus saberes y constituir una interculturalidad efectiva y “de doble sentido”. Se producen conflictos también cuando se reconoce la diversidad a través de la obligatoriedad legal, pero sin que esa obligatoriedad vaya acompañada de prácticas educativas en armonía con el espíritu de las leyes, lo que puede incluso exacerbar prejuicios y resistencias (SOUZA, 2012).

Grande es el desafío de transformar una escuela que sirvió como una institución comprometida históricamente con la ideología de la colonización, como una de las agencias promotoras de la catequización y de la imposición de arbitrios culturales (de una lengua, de una religión, de un modo de pensar la educación y la vida, de un sistema de mundo competitivo y jerárquico legitimados), en una institución defensora de causas indígenas y de un mundo en que se evoca y se defiende la tradición de esos pueblos, de otras cosmovisiones, de otras formas posibles de vivir y del diálogo intercultural. Implantar esa escuela solamente será posible con la garantía del derecho a la tierra, a la autosostenibilidad de las comunidades y a la efectucción de propuestas que sean fieles a los proyectos de sociedad y visiones de mundo y de futuro de los diferentes pueblos indígenas existentes en el país.

*Recibido en enero y aprobado en marzo de 2014*

## Notas

- 1 Sin violencia explícita, ya que la violencia simbólica aún está presente igualmente (BOURDIEU, 1998).
- 2 La autora destaca que el inicio de una nueva fase no significaba necesariamente el fin de la anterior, sino la constitución de nuevos caminos y tendencias en el área de la educación escolar.
- 3 El desarrollo de esa antropología crítica ocurrió a partir de tres procesos simultáneos: la construcción de etnografías sobre pueblos indígenas específicos, la problematización de las premisas de la teoría general y la involucración política de los antropólogos en cuestiones indigenistas (SILVA, 2001a).
- 4 A partir de entonces, según Nascimento (2013, p. 334), la FUNAI pasó del “papel de ejecutor de las políticas de educación escolar indígena a la función consultiva en las acciones protagonizadas por el MEC.” Ese decreto le atribuyó a los estados y municipios la ejecución de políticas de educación indígena.
- 5 Rita Gomes do Nascimento es coordinadora general de Educación Escolar Indígena en la SECA-DI/MEC e integrante del CNE.
- 6 Gersen José dos Santos Luciano actúa en la Coordinación General de Educación Escolar Indígena en la SECADI/MEC e integra el CNE.
- 7 La realización de esa conferencia fue una promesa de campaña de la primera legislatura de Luiz Inácio Lula da Silva, pero se realizó tan sólo en el penúltimo año de la segunda. En ese evento, se destacó el empeño del movimiento indígena para su concretización. En el marco del desarrollo de la educación escolar indígena, la realización de la conferencia, según Grupioni (2011), fue una conquista por el hecho de haber movilizadado inicialmente a las comunidades educativas locales, después

a las regionales y, finalmente, a la nacional. En la fase de discusiones regionales, la propuesta de los territorios etnoeducativos estaba en discusión, pero, antes incluso de que se realizara la I CONEEL, se publicó el decreto para la creación de los territorios etnoeducativos, "acabando con la discusión sobre la conveniencia de la propuesta para convertirla en un hecho consumado." (GRUPIONI, 2011, p. 105).

## Referencias

- 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 Luísa 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. Constitución (1988). **Constitución de la República Federativa de Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 26 de 04 de febrero de 1991. Legisla sobre la Educación Indígena en Brasil. **Diario Oficial de la Unión**, Brasília, DF, 5 feb. 1991.
- \_\_\_\_\_. Ley Nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diario Oficial de la Unión**, Brasília, DF, 1996. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acceso: 7 mar. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília (DF): MEC, Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Cámara de Educación Básica. Resolución Nº 3 de 10 de noviembre de 1999. Establece las directrices nacionales para el funcionamiento de las escuelas indígenas y otras medidas. **Diario Oficial de la Unión**, Brasília, DF, 1999. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>. Acceso: 3 mar. 2014.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. Define las directrices curriculares nacionales para la educación escolar indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponible en: <[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)>. Acceso: 4 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. Consejo Nacional de Educación. **Dictamen CNE/CP nº 6 de 02 de abril de 2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília (DF): MEC, 2014. Disponible en: <[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)>. Acceso: 13 mayo 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: Global, 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: Global, 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 p. Disertación (maestría) – Programa de Posgrado en Teología. Escuela Superior de Teología, São Leopoldo, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo 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: Global, 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, 2001. 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, 2001. 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 p. Disertación (Maestría) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de 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.