

**XII ENCONTRO INTERNACIONAL DO  
CONPEDI BUENOS AIRES –  
ARGENTINA**

**DIREITOS SOCIAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E  
SEGURIDADE III**

**JANAÍNA MACHADO STURZA**

**JOSÉ ALCEBIADES DE OLIVEIRA JUNIOR**

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

**Diretoria - CONPEDI**

**Presidente** - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

**Diretora Executiva** - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

**Vice-presidente Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

**Vice-presidente Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

**Vice-presidente Sul** - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

**Vice-presidente Sudeste** - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

**Vice-presidente Nordeste** - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

**Representante Discente:** Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

**Conselho Fiscal:**

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

**Secretarias**

**Relações Institucionais:**

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

**Comunicação:**

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

**Relações Internacionais para o Continente Americano:**

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

**Relações Internacionais para os demais Continentes:**

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

**Eventos:**

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

**Membro Nato** - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

D597

Direitos Sociais, Políticas públicas e Seguridade III [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Janaína Machado Sturza; José Alcebiades De Oliveira Junior. – Florianópolis: CONPEDI, 2023.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-821-9

Modo de acesso: [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações

Tema: Derecho, Democracia, Desarrollo y Integración

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direitos Sociais. 3. Políticas públicas e seguridade. XII Encontro Internacional do CONPEDI Buenos Aires – Argentina (2: 2023 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



## **XII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI BUENOS AIRES – ARGENTINA**

### **DIREITOS SOCIAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURIDADE III**

---

#### **Apresentação**

Nos 12, 13 e 14 de outubro, aconteceu o XII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI em BUENOS AIRES – ARGENTINA, mais especificamente na renomada Universidade de Buenos Aires (UBA), por meio de sua prestigiosa Faculdade de Direito, representando uma oportunidade ímpar para estudiosos, pesquisadores e profissionais do direito se reunirem e compartilharem conhecimentos em um ambiente internacional. Destaca-se que esta edição do Conpedi teve como tema Derecho, democracia, desarrollo y integración.

Na sexta-feira, dia 13 de outubro de 2023 aconteceu o GT DIREITOS SOCIAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURIDADE III, destacando-se uma lista de trabalhos de excelência, apresentados por diversos pesquisadores de diferentes IES do Brasil.

Os trabalhos versaram sobre diferentes perspectivas e possibilidades de diálogos com as políticas públicas, salientando-se pautas como estudos conceituais e/ou relatos de experiências no contexto brasileiro e/ ou internacional, focalizando a concretização de direitos, mediante políticas públicas, com alicerces na Constituição da República e em documentos internacionais. Políticas públicas enquanto objeto do estudo do Direito. As responsabilidades compartilhadas ente setor público a sociedade, na propositura, execução e controle de políticas públicas. O protagonismo da sociedade no acompanhamento e avaliação de resultados de políticas públicas, bem como os direitos sociais como garantia de condições materiais mínimas dos indivíduos para o pleno gozo dos seus Direitos. Discussão dos conteúdos e forma de exercício de direitos sociais, tais como educação, saúde, alimentação, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados entre outros.

Sem dúvida alguma foram belos e interessantes trabalhos que contribuíram não somente para amplas reflexões, mas também, e certamente, são grandes contribuições para a pesquisa jurídica e social na academia brasileira e internacional.

Janaína Machado Sturza – UNIJUI

José Alcebiades De Oliveira Junior – URI e UFRGS



# **EDUCAÇÃO INDIGENISTA NO SISTEMA NORMATIVO BRASILEIRO: DO PARADIGMA INTEGRACIONISTA AO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

## **INDIGENISTIC EDUCATION IN THE BRAZILIAN NORMATIVE SYSTEM: FROM THE INTEGRATIONIST PARADIGM TO THE RIGHT TO DIFFERENTIATED EDUCATION**

**Adriano Sant'Ana Pedra  
Plácido Ferreira da Silva**

### **Resumo**

A legislação educacional indigenista no Brasil, desde a colônia e até a promulgação da Constituição da República de 1988, tinha um paradigma essencialmente assimilacionista. O intuito era a integração dos indígenas à “comunhão nacional”. Assim, missionários e jesuítas objetivavam civilizá-los, com o fito de torná-los cristãos produtivos. Com o advento da Carta Magna de 1988 e da Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho (OIT), houve uma superação do paradigma integracionista. O novel modelo de educação escolar indígena dispõe que é dever do Estado e da sociedade possibilitar com que as normas vigentes sejam realmente aplicadas e que, de fato, os povos indígenas tenham acesso a uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade. Verificou-se que o maior desafio reside na ressignificação da educação escolar. É imprescindível buscar estratégias que possam contribuir, efetivamente, para a apropriação de saberes que se constituem como uma ferramenta de sobrevivência e de resistência dos povos indígenas. O processo educacional escolar deve considerar os valores pedagógicos, sociais, culturais, administrativos e econômicos dos povos indígenas, visando a garantir a eles o lugar de sujeitos de direito. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que abarca estudos realizados por pesquisadores, bem como uma análise documental de dispositivos legais.

**Palavras-chave:** Legislação indigenista, Direito à educação, Educação escolar indígena, Direito à diferença, Igualdade

### **Abstract/Resumen/Résumé**

The indigenous educational legislation in Brazil, since the colony and until the promulgation of the 1988 Constitution, had an essentially assimilationist paradigm. The intention was the integration of the indigenous people to the “national communion”. Thus, missionaries and Jesuits aimed to civilize them, with the aim of making them productive Christians. With the advent of the 1988 Constitution and Convention 169 of the National Labor Organization (ILO), the integrationist paradigm was overcome. The novel model of indigenous school education states that it is the duty of the State and society to enable the current rules to be really applied and, in fact, indigenous peoples to have access to a differentiated, bilingual, intercultural and quality education. It was found that the biggest challenge lies in the

reframing of school education. It is essential to seek strategies that can effectively contribute to the appropriation of knowledge that is a tool for the survival and resistance of indigenous peoples. The school educational process must consider the pedagogical, social, cultural, administrative and economic values of indigenous peoples, in order to guarantee them the place of subjects of law. It is a bibliographic search, which includes studies carried out by researchers, as well as a documentary analysis of legal provisions.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Indigenist legislation, Right to education, Indigenous school education, Right to difference, Equality

## **Introdução**

O compromisso ético da educação no enfrentamento dos desafios históricos inerentes ao desenvolvimento da sociedade contemporânea é considerar as especificidades dos diferentes grupos sociais e empreender esforços para que se instaure um equilíbrio entre culturas locais e culturas globais. Nesse contexto, este artigo se propõe a discutir teoricamente os avanços alcançados pela educação indigenista no escopo do reconhecimento dos direitos humanos e da formação humana.

Ao abordar tais questões, emergem demandas para se considerar a escola como lugar de encontro das diferenças culturais e de identidades, o que exigirá mais dinamismo entre os sujeitos que ali se encontram mediado por constantes reflexões dos discursos e valores éticos que envolvem e norteiam o processo educativo. Nos limites desta reflexão, parte-se do pressuposto de que fazer a assunção por uma perspectiva do reconhecimento implica considerar que, para além das questões cognitivas, a educação estar assentada em pressupostos axiológicos e epistemológicos que implicam ações propositivas para a garantia do acesso à educação de qualidade e da permanência de grupos minoritários na escola. Parte-se ainda da asserção de que a ação educativa está assentada em teorias, concepções, valores, crenças e em modos de fazer que são articulados às políticas públicas, aos documentos parametrizadores da educação, aos planos de ensino, aos encaminhamentos didáticos etc. Problematizar esse contexto se constitui como uma possibilidade de provocar reflexões que possam contribuir para uma educação escolar que considere os valores pedagógicos, sociais, culturais, administrativos e econômicos dos povos indígenas, de modo a garantir a eles o lugar de sujeitos de direito, de sujeitos da história, que possuem direitos como qualquer outro cidadão.

Em face do exposto, este artigo apresenta o contexto da educação indígena no Brasil, abordando as dimensões nas quais essa modalidade educativa se assenta e o percurso histórico dos avanços alcançados, seja por meio das determinações legais, seja por meio das contribuições propiciadas pelas pesquisas que abarcam a temática.

Nesse sentido, espera-se contribuir com uma reflexão sobre a complexidade da questão da educação escolar em contextos indígenas e à falta de conhecimento produzido e difundido sobre essa modalidade (SILVA, 2017). Assim, pensar sobre as especificidades da educação indigenista poderá favorecer uma reflexão sobre as práticas educativas, sobre seus propósitos e metodologias de ensino.

Compreender que os povos indígenas possuem meios próprios para a socialização dos conhecimentos de sua cultura e que à escola cabe a tarefa de preservar esses meios e de buscar

estratégias para ultrapassar as práticas de escolarização tradicionais (nos moldes ocidentais) emana um deslocamento axiológico que abrange diferentes questões, tais como relações entre pares e/ou com outros grupos sociais, relações com o ambiente, relações com a cultura (tempo, espaço, oralidade, rituais etc), que exprimem noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade própria de cada povo.

Problematizar essas questões pode favorecer uma discussão que ressignifica a educação escolar como um meio de evangelização, letramento e aculturação, fazendo emergir estratégias que possam contribuir, efetivamente, para a apropriação de saberes que se constituem como uma ferramenta de sobrevivência e de resistência dos povos indígenas, de manutenção da cultura e para a minimização dos inexoráveis processos de exclusão por parte de grupos hegemônicos.

## **1 Educação indigenista: em busca de um reconhecimento**

Ao tratar da educação como um direito fundamental, que potencializa o desenvolvimento social e a promoção humana, é imprescindível considerar o reconhecimento desse direito como uma iniciativa precípua das políticas educacionais.

Nesse contexto, é relevante considerar as dimensões que instauram a legitimação do reconhecimento: a) a dimensão jurídica; b) a dimensão ética e c) a dimensão ecológica.

A dimensão jurídica do reconhecimento passa pela consideração do aparato jurídico e confere respaldo legal à proposta de educação. Esse aspecto é, sem dúvida, importante, mas confere à temática uma autonomia abstrata. Por isso, nessa dimensão ocorre a legitimação legal, mas na realidade permanecem os conflitos e os enfrentamentos. É, portanto, uma luta ideológica, pois não bastam os ordenamentos legais, é necessário problematizar a natureza desses instrumentos jurídicos e administrativos. Nesse contexto, Secchi (2003) considera que tais instrumentos devem suplantar aspectos ligados à criação, à implementação e ao reconhecimento de escolas indígenas, incidindo sob os aspectos operacionais e metodológicos, mas devem considerar aspectos ligados à concepção de uma escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, de modo a romper com a tradição de paradigmas de uma escola “fantasiada de novos atributos” ou de uma escola “do outro”, adaptada para as populações indígenas. (p.139)

A dimensão ética do reconhecimento significa incorporar valores que levem à afirmação da autonomia do outro de forma concreta, ou seja, que consolidem relações numa sociedade que se reconheça pluriétnica e plurilíngue. Na dimensão ética, ocorre a legitimação moral,



marcada pela reciprocidade. É, portanto, uma luta solidária pautada pelos valores do respeito, do amor e da solidariedade, em que se sobrepõem o respeito às identidades e às tradições indígenas e a busca de uma construção de relações interculturais, valorizando-se a cultura própria de cada sociedade indígena. A interculturalidade, concebida em uma dimensão ética, inaugura uma acepção que não prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na constituição de espaços (sociedade como um todo, escolas, comunidades) que reflitam a vida dos povos indígenas, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades. Nesse sentido, a escola pode ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos, buscando respeitar as alteridades e realizar uma escuta sensível dos tempos, modos e ritmos de aprendizagem dos sujeitos-aprendizes. (PAULA, 1999).

A dimensão ecológica do reconhecimento significa reconhecer literalmente a natureza como o chão da vida e de todas as possibilidades. O reconhecimento e a afirmação da natureza ambiental põem em cena a legitimação virtuosa e holística, sem os contornos da banalização que esse tema adquiriu atualmente. Na dimensão ecológica se dá a legitimação humanitária e libertadora, envolvendo o conhecimento como habilidade técnica, mas perpassado pela densidade ética envolvendo a vida e o relacionamento de tudo e de todos os seres vivos num processo de retroalimentação e reconhecimento. Assim, a dimensão ecológica se configura como um direito de pertencimento a um espaço físico e a um espaço cultural.

Nesse contexto de pluralidade, é imprescindível reavaliar a finalidade da educação, seus objetivos e o papel social, para responder às novas exigências que emergem da sociedade contemporânea. O reconhecimento mediante a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado estabelece a ordem jurídica que dá respaldo legal que asseguram direitos e criminalizam as divergências, mas não resolve a questão ética que implica o reconhecimento e o respeito a identidade individual e coletiva do outro.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), os princípios contidos nas leis possibilitam uma abertura para a (re)construção de uma nova escola, que seja capaz de respeitar o desejo dos povos indígenas, consubstanciado em uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos. Nesse âmbito, se a normatização for excessiva, ao invés de abrir caminhos, ela pode falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, assim, uma substancial novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas

dinâmicas, concepções e mecanismos. Nesse sentido, as escolas podem, de fato, serem incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema.

Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é um dos caminhos para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática. Na medida em que os professores indígenas e suas comunidades conhecerem os direitos que a legislação lhes assegura, estaremos caminhando para que eles se tornem realidade. Por sua vez, o conhecimento da legislação gerada na esfera federal é condição primeira para o estabelecimento da legislação estadual, que deve normatizar o funcionamento das escolas indígenas e dar efetividade ao direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas.

A educação como um processo de formação que se filia a uma tradição social, cultural e política é, portanto, um processo de relacionamento, alteridade e reconhecimento. A ideia de sujeito e a ideia de relação fundam-se na ética, base da formação da cidadania para o enfrentamento de visões que são afrontas para a formação da civilidade.

Embora a palavra resistência seja uma palavra extemporânea, ela se configura como uma categoria importante para a educação, pois contribui para o empoderamento dos povos indígenas e para a eminência da “ciência indígena” – fenômeno alicerçado no saber, fazer e viver indígena que recria e cria identidades, que evidencia a cultura e o reconhecimento étnico como direitos básicos. (FERREIRA; ZITKOSKI, 2017). A cultura indígena é mais que um recurso didático, ela é constitutiva das interações.

Nesta senda, Gallois (2001) adverte que a escola pode se tornar um espaço de poder dos indígenas, um espaço que, realmente, os defenda. Essa situação muito os incentiva, pois, desse modo, eles podem ter, por exemplo, um melhor controle de suas relações com agências assistenciais; inclusive, torna-se possível a defesa do próprio território, de modo a compreenderem e utilizarem os instrumentos jurídicos que dão legitimidade a essas terras.

A partir da contextualização apresentada, reiteramos que implicar as dimensões jurídicas, éticas e ecológicas no bojo das discussões sobre a educação indigenista representa uma possibilidade de compreender os deslocamentos de uma proposta educacional pautada na transmissão de saberes para uma perspectiva que considera o direito a uma educação diferenciada. Nesse sentido, será apresentada uma discussão acerca do contexto da educação indigenista no Brasil.

## **2 Histórico da educação indigenista no Brasil e suas implicações**

A articulação entre os campos educacional e indigenista perpassa por um caminho em que identidade, diferença, cultura e diversidade são características que integram realidades que se complementam e se contrapõem, num dualismo tão intenso, que ensejou sua regulamentação, permeada de discussões e, ainda hoje, carecedora de ações e políticas públicas. Para tratar do panorama da educação indigenista é necessária uma análise de sua historicidade desde a colônia até a promulgação da Constituição da República de 1988.

Ciaramello (2014) salienta que os aspectos integrantes da trajetória educacional dos índios são complexos e constituídos de contradições. O autor afirma que a trajetória educacional desses povos, usualmente, se deu de forma sinuosa, com muitos atalhos, obstáculos, anseios, expectativas, exigências, frustrações, fracassos, interesses diversos e imposições.

O processo educacional indigenista, introduzido desde a colônia, tinha um paradigma essencialmente integracionista, posto que, com o sofisma de integrar os índios à “comunhão nacional”, missionários e jesuítas objetivavam civilizá-los, com o fito de torná-los cristãos produtivos. Assim, os “curumins” eram “educados” seguindo o padrão europeu ou, simplesmente, o modelo dos “brancos”, ignorando as diferenças étnicas e acentuando, ainda mais, o caráter partitivo intrínseco ao Brasil colonial.

Retomar a trajetória histórica da educação escolar indígena aflora o quanto esses povos sofreram exclusões, no que se refere ao exercício dos seus direitos, desde o período da colonização, até os dias atuais. Afinal, a escola era direcionada ao “homem branco”, e só ele poderia transmitir o conhecimento. Podem ser evidenciados, através da legislação, os interesses do Estado em estabelecer uma política de integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade (BROSTOLIN; CRUZ, 2010).

Nesse âmbito, Silva Junior (2000) esclarece que, embora a escola seja “coisa” de “homem branco”, a educação é patrimônio da humanidade. Logo, todos os povos, em todas as épocas, sempre tiveram seus modos de transmissão do conhecimento, seja por meio de contos e fábulas ou por outros mecanismos; com os índios não era diferente, de maneira própria/independente, também se transmitia o conhecimento.

Bittar e Ferreira Júnior (2004) explicam que, na segunda metade do século XVI, chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas da denominada “Companhia de Jesus”, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, enviados de Portugal por D. João III. Esses missionários tinham como finalidade precípua a conversão dos nativos à fé cristã. Porém, a ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas não objetivava apenas a catequização dos indígenas, mas era um

modo de indicar a cultura letrada do colonizador, conforme argumentam os inúmeros estudiosos da educação jesuítica no Brasil colonial.

Os jesuítas foram os primeiros educadores que o Brasil e a América conheceram; educadores do “padrão europeu”. Porém, seus métodos educativos de nada valeram para os detentores do conhecimento indígena (os índios adultos). Assim, objetivou-se sondar aquilo de mais vulnerável, em termos de conhecimento, que um povo pode ter, as suas crianças (SILVA JUNIOR, 2000).

Ciaramello (2014), corroborando com esse entendimento, assevera que as primeiras experiências de escolarização no Brasil ocorreram no século XVI, quase que de modo concomitante ao processo de apropriação dessas terras pelos Portugueses, por meio dos jesuítas, que eram para enviados para o país, de forma intencional. Esses não só traziam cruces e rezavam missas, na tentativa de salvar a vida dos “selvagens” que aqui viviam, mas, com muita tenacidade, planejavam e realizavam ações educativas na forma de internatos e de catequese.

A imposição da cultura do colonizador, que poderia também ser denominada “civilização do índio” (e que ganhou o eufemismo de “formação pedagógica indígena”), ensejava uma equiparação, ainda que arraigada de estoicismo, que visava ao uso indiscriminado dos serviços dos índios.

Essa afirmação encontra sustentação em Brandão, que historiza que um índio civilizado é, notadamente, um índio que foi civilizado por um branco civilizador. Assim, o artifício do domínio, ou seja, aquilo que é real sob os disfarces dos encontros de povos/culturas diferentes, “é o ofício de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço”. (p. 8)

Houve um processo civilizatório com vistas à “domesticação indígena”. A educação escolar representou um papel relevante na socialização dos índios, de modo a integrá-los, impositivamente, a uma estrutura educacional pré-existente. Porém, esta não guardava nenhuma relação com eles. Já eles, por outro lado, traziam um conhecimento acerca de técnicas agrícolas e rurais que despertava bastante interesse.

No processo de domesticação e civilização dos índios, a educação escolar desempenhou função privilegiada, não apenas “amansando”, mas, sobretudo, incorporando os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas. Foi inculcido o sentimento de comunhão nacional em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país. Com isso, a educação escolar para os índios se caracterizava pela “externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas” (NASCIMENTO, 2006, p. 40).

Freire (2004, p. 11) salienta que, ao ignorar as concepções pedagógicas indígenas perfilhadas por mais de 1.200 povos, os missionários não reconheceram a possibilidade “de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas”. É como se os índios, a quem foi garantida a possibilidade de definir os seus próprios processos de aprendizagem<sup>1</sup>, bem como prioridades no processo de desenvolvimento<sup>2</sup> somente no século XX, não tivessem capacidade, nem de fato e nem jurídica, de estabelecerem as suas práticas educativas. Seus valores e concepções eram completamente, descartados.

O período compreendido entre o século XVI e o XIX, segundo Nascimento (2012) apud Leivas, Rios e Schäfer (2014), é marcado por ações educacionais, estabelecidas em consonância com o projeto de catequese missionária, efetivada por missionários católicos, de modo mais exclusivo, por jesuítas, os quais exerciam as atividades por delegação da Coroa portuguesa.

No século XVII muitas alterações normativas se deram, no que tange à questão da legislação indigenista do Brasil colonial. Mello (2009), nesse sentido, estabelece que a legislação indígena colonial sofreu sucessivas alterações ao longo de aludido século. Afirma que ou os colonos leigos controlavam o sistema de trabalho ou este passava ao controle dos colonos missionários. Assim, a própria concepção tradicional de alguns estudos avaliava a legislação indigenista como contraditória e instável, quando avaliada de modo sistêmico, em função de ora apresentar a defesa incondicional da liberdade indígena (Alvará de 30 de junho de 1609 e a Lei de 1º de abril de 1680), ora permitir o cativo dos índios (Lei de 10 de setembro de 1611, Lei de 9 de abril de 1655).

Observa-se que, ao longo do século XVII houve um controle do sistema de trabalho/produção indígena, exercido ora pelos missionários, ora pelos colonos. A contraditória e omissa redação legislativa propiciou uma interpretação dúbia, omissa e ambígua, que compreendia a tutela da liberdade indígena, mas, noutra margem, permitia que a população fosse mantida em cativo. A insuficiente técnica redacional das leis gerava insegurança jurídica. A falta de clareza e taxatividade tornavam as disposições legais insuficientes e inexecutáveis.

---

<sup>1</sup> Art. 210 da Constituição Federal: Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.  
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

<sup>2</sup> Convenção nº 169/OIT.

No século XVIII foi instituído o Diretório Pombalino<sup>3</sup>, determinando que devesse haver em cada aldeamento indígena duas escolas públicas (uma para meninos e outra para meninas), com o fito de ensiná-los a ler e escrever em Língua Portuguesa. Não obstante a expulsão dos jesuítas no período pombalino, durante o Império não ocorreram alterações substanciais. Embora delineada, oficialmente, no modelo de ensino laico, a escolarização indígena ainda permanecia na mão de religiosos, principalmente, evangélicos, e as diferenças continuavam sendo subjugadas, com o propósito de que os índios servissem os interesses dos brancos (CIARAMELLO, 2014).

No que tange ao interstício compreendido entre o final do século XIX e o começo do século XX, Oliveira e Nascimento (2012) asseveram que a diversidade e a desigualdade ganharam notoriedade nos debates a respeito da noção de “unidade étnica” que o termo nação tem implicado. A ocorrência de conflitos de classe e territoriais nas fronteiras econômicas do país, nas relações intersocietárias marcadas por diferentes estigmas e na marginalização dos indígenas nos espaços periurbanos fomentaram discussões acaloradas. Em vários desses casos, vislumbrou-se na educação a resolução para “o problema do índio”, com a proposição de modelos educativos apropriados aos interesses e necessidades do Estado ou dos projetos societários dos diferentes povos indígenas.

Apesar das inovações, ainda no século XX, subsistia a ideia enraizada de que os índios necessitavam ser civilizados e nacionalizados, ou seja, manteve-se, embora com outro nome (políticas públicas) aquela velha retórica de que os indígenas deveriam ser integrados. Foram mantidas, com uma nova roupagem, características do processo educacional indigenista, introduzido no Brasil colônia.

As ações educativas e práticas indigenistas, nesse diapasão, consideravam que os índios possuíam uma condição inferior. A finalidade precípua era integrar os índios à vida cultural da sociedade. Enfim, “aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem”. (COHN, 2005, p. 486).

### **3 A Constituição da República de 1988 e a Convenção nº 169 da OIT**

---

<sup>3</sup>Em meados do século XVIII, o ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, elaborou uma série de medidas visando integrar as populações indígenas da América à sociedade colonial portuguesa. Estas medidas foram sistematizadas no Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário, publicado em 3 de maio de 1757 e transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758. O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 24).

Com a promulgação da Constituição de 1988, inaugurou-se um *corpus* jurídico-administrativo mais favorável aos processos de reprodução sociocultural e política dos povos indígenas. Novas orientações para as políticas educacionais foram a eles direcionadas. Ao reconhecer, como direito, a utilização das suas “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, a CRFB/88 abriu caminho para uma legislação educacional mais respeitosa, no que tange às necessidades e interesses dos povos indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Depois da superação de séculos de práticas voltadas a promover a sua “integração na comunhão nacional”, ou seja, promover o seu desaparecimento enquanto povos etnicamente diferenciados, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho promoveram uma verdadeira mudança de paradigma ao reconhecerem o direito à diferença dos povos indígenas e o respeito aos seus usos, aos seus costumes e às suas tradições. No campo da educação escolar indígena, a finalidade integracionista foi explicitamente enunciada em todos os instrumentos normativos que vigoraram até a Constituição Federal de 1988, inclusive no Estatuto do Índio, cujo art. 50, não recepcionado pela CF/1988, dispõe que o objetivo da educação escolar indígena é a integração na “comunidade nacional” (LEIVAS; RIOS; SCHÄFER, 2014, p. 381).

O legislador constituinte originário consagrou o reconhecimento aos direitos indigenistas, sendo possível verificar alterações e novidades, não só no sistema normativo pátrio, mas, sobretudo, mudanças paradigmáticas. Até então, as Constituições precedentes à de 1988 dispunham, de forma geral, sobre os direitos concernentes às terras indígenas, mas pouco regulamentavam acerca de questões relativas aos recursos nelas existentes. Além do mais, os direitos eram visivelmente transgredidos. Assim, Oliveira e Nascimento consideram que “com os documentos surgidos a partir da CF, se inicia um novo capítulo na história da EEI marcado por um maior reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas” (2012, p. 775).

No entanto, antes do advento da Carta Magna, o tratamento constitucional aos índios era bastante diferenciado. Nesse âmbito, as Constituições brasileiras de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969 trouxeram referências aos índios, qualificando-os como silvícolas. Com exceção da de 1937, todas as outras definem a competência da União para legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” e garantem aos indígenas a posse das terras onde se acharem “permanentemente localizados”. Já as Constituições de 1967 e 1969, para deixar ainda mais evidente o caráter de transitoriedade deste direito, o incluem nas disposições transitórias; após

a Constituição de 1967, estas terras são definidas como de domínio da União. O ideário assimilacionista do século XIX está presente até o advento da Constituição de 1988, ou seja, os índios haveriam de deixar de ser índios. (CANOTILHO et. al, 2018).

O considerável reconhecimento aos direitos dos indígenas pela CRFB/88 constitui uma mudança de paradigma normativo, resultado de um amplo debate no âmbito da antropologia nacional, com a adesão à teoria da diversidade cultural e o abandono das teorias evolucionistas, bem como pela pressão do movimento indígena e por forças políticas antes e durante a Assembleia Nacional Constituinte (KAYSER, 2010).

De acordo com Ciaramello (2014), a atual Constituição foi imprescindível para que houvesse substanciais adequações das relações existentes entre o Estado e as sociedades indígenas, pois, a partir dela, garantiu-se o direito de essas sociedades serem beneficiadas por uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Ademais, deixou-se de considerar as sociedades indígenas como categoria social em vias de extinção; elas passaram a ser qualificadas como grupos étnicos diferenciados. Assegurou-se, inclusive, o direito à alteridade cultural. Assim sendo, a tarefa da União deixou de ser a de assimilá-los a uma chamada “comunhão nacional”, incumbindo-lhe legislar sobre os índios, de modo a protegê-los, reconhecendo, inclusive, a capacidade processual para entrarem em juízo, em defesa de seus direitos e interesses.

De acordo com Leivas, Rios e Schäfer (2014), a Constituição de 1988 não repetiu o dispositivo constante em todas as constituições republicanas (com exceção da Constituição de 1937), que preconizava a incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Para os autores, a declaração normativa prevista no *caput* do art. 231 da CRFB/88 é o que expressa com maior clareza e força desse emergente paradigma normativo do reconhecimento do direito à diferença. Já o art. 215, § 1º, da Carta Magna, ao declarar que as manifestações das culturas indígenas (ao lado de outras manifestações culturais) fazem parte do processo civilizatório nacional, comenta a transposição de uma concepção de civilização colonialista e de monismo cultural.

Nesse sentido, Capiberibe e Bonilla (2015) ressaltam que, no que tange às populações indígenas, atualmente, tramita no legislativo federal cerca de uma centena de propostas que discutem temas diversos, tais como: mineração; demarcação; meio ambiente e recursos naturais; cultura; normas penais; recursos genéticos e, é claro, educação escolar indígena. Esclarecem os autores que a maioria das propostas busca fragilizar os direitos indígenas à posse e usufruto de suas terras.



Observa-se que, no que se refere à educação escolar indígena, existem proposições em tramitação. Apesar de os temas estarem, em grande parte, relacionados à questão da posse e usufruto de terras, a educação também é pauta de discussões, sendo, ainda, alvo de desafios.

#### **4 Possibilidades e desafios da educação indigenista na atualidade**

Apesar dos importantes avanços legislativos, o tema da educação indigenista, na atualidade, perpassa por inúmeros desafios. Os novos paradigmas impuseram alterações significativas no que concerne ao sistema normativo pátrio, inclusive, na implantação de políticas que possibilitassem a efetivação das normas positivas.

Aliás, em se tratando de política e modelo econômico, é justamente nesses âmbitos que, há séculos, os direitos indígenas vêm sendo tratados. O debate contemporâneo é mais uma reedição da história que se instaurou com a invenção da América pela invasão europeia, e que vem obrigando as populações indígenas a uma criatividade incessante para dar conta da relação com esse “outro” pouco obsequioso e, muitas vezes, implacável (CAPIBERIBE; BONILLA, 2015).

O histórico da escolarização indígena mostra-nos o quanto esses povos estiveram e, em muitos casos, ainda estão subordinados e dependentes de não-indígenas sejam eles católicos, evangélicos, agentes governamentais, assessores, entre outros. Ainda assim, a mesma história mostra-nos também que o processo de escolarização não foi somente marcado pela política integracionista do Estado e/ou a catequização por parte dos missionários católicos e protestantes; outro marco desta história foi, e ainda é, a luta e resistência por parte dos próprios povos indígenas na busca pela autonomia (CIARAMELLO, 2013).

Leivas, Rios e Schäfer, (2014) também entendem que um dos desafios da atualidade é, em um primeiro momento, entender o contexto histórico em que se deu a “civilização” indígena, afinal, durante séculos, missionários cristãos e funcionários públicos revezaram-se na tarefa de “civilizá-los”, ou seja, transformá-los em trabalhadores cristãos produtivos e, conseqüentemente, não mais indígenas. As políticas educacionais indígenas precisam ser direcionadas de modo a garantir a esses povos o direito a uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade, o que está enunciado nas normas infraconstitucionais editadas a partir da CF/1988. A categoria de escola indígena foi idealizada para assegurar a aplicação desse direito, com projeto político-pedagógico elaborado pelos próprios indígenas e professores de acordo com seus modos de vida, currículo escolar e calendário próprios.

Na década de 1990, foram intensificadas as discussões para a regulamentação da escolarização indígena. A escola, neste contexto, passou a ser entendida como instrumento de contato apropriado pelos índios e usada, de forma estratégica, na construção política de suas identidades, como processos que se realizavam através da síntese de saberes indígena e não-indígena. Em 1991, através do Decreto Presidencial nº 26, foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a tarefa de coordenar e garantir a escolarização desses povos (CIARAMELLO, 2014).

Ainda nesta década, a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991, prevê, de forma incisiva, o direito dos indígenas serem contemplados por uma educação de qualidade, laica, diferenciada, bilíngue, com conteúdos curriculares e materiais didáticos apropriados. Além do mais, estabelece a necessidade de haver um funcionamento de escolas indígenas no interior das áreas indígenas. Também retira da FUNAI a atribuição de coordenar as ações da educação indígena no País, que são transferidas ao Ministério da Educação (LEIVAS; RIOS; SCHÄFER, 2014).

Silva Junior (2000) infere que o MEC propõe aquilo que os índios reivindicavam desde tempos “imemoriais”, ou seja, uma educação diferenciada. A problematização reside no fato de que, depois de tantas invasões, etnocídios, massacres, expropriações, destribalizações, “catequeses”, proletarizações, discriminações, preconceitos, exclusões, dentre outros, fica difícil saber se a população e epígrafe ainda tem capacidade de administrar suas próprias diferenças, se é que estas ainda são reconhecidas. Fica intrincado valorizar o que se tem, quando se parece não possuir mais nada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, segundo Ciaramello (2014), objetivou, dentre outros temas, instituir respostas aos anseios e reivindicações do movimento indigenista, disciplinando o direito a uma educação específica e diferenciada, que respeitasse a diversidade étnica e cultural. Houve, nesta década também, um crescimento importante do número de trabalhos acadêmicos e educacionais, relativos à consolidação da prática política e pedagógica e à avaliação crítica das experiências de educação escolar indígena diferenciada.

Mas, mais que disposições legais, é imprescindível compreender o saber indígena, com todas as suas particularidades e especificidades. Afinal, se a LDB buscou disciplinar uma educação específica e diferenciada, um dos desafios consiste na sua transmissão eficaz e desprovida de estigmas.

Brostolin e Cruz (2010), a esse respeito, advertem que, para o indígena, aprender é iniciar-se no mundo comunitário e nos seus rituais. A educação é uma responsabilidade de todos. A tarefa educacional deve ser iniciada na infância e transcorrer ao longo da vida da

pessoa. O saber indígena é cotidiano, não somente como aprovação isolada de técnicas e conhecimentos; ele envolve muitos valores éticos relacionados à pessoa e o seu meio, à natureza e à vida vegetal e animal. Nessa convivência, pratica-se o respeito, que estabelece diversas estratégias de apropriação do entorno do ambiente. Nos processos locais de aprendizagem, o saber cotidiano dá conta dos conhecimentos integrantes da pessoa e daqueles que circundam no seu mundo de vida e que, segundo a maneira própria de compreender e interpretar, se adapta em saber ser e fazer com sentido comum.

O conceito de educação inclusiva precisa ser ampliado. A esse respeito, Silva Junior (2010) menciona que, só assim, é possível percorrer, livremente, numa nova concepção de educação, desta vez, aplicada à escolarização indígena. Não basta, somente, demonstrar a existência de tal possibilidade dentro do conceito de educação inclusiva. É necessário um célere rememoração, com um novo olhar, no processo histórico de educação.

Marés, Mendes e Sarlet (2013), comentando o já mencionado art. 231<sup>4</sup> da Constituição, aduzem que o dispositivo expressa, justamente, o direito de as comunidades indígenas formarem uma ordem legal distinta que, legitimada, deixa de ser definida em termos de uma ordem externa e posterior a ela. Dessa forma, a Constituição de 1988 reconhece como legal uma ordem que desconhece, já que fundada nos chamados usos, costumes e tradições. Tal ordem pode ser descrita por um cientista, sociólogo ou antropólogo, ou relatada por um membro da comunidade, mas está fora do alcance da lei e de seus limites; é uma ordem social própria e diferente da ordem jurídica estatal organizada pela CRFB/88.

Assim sendo, a Carta Magna reconheceu e legitimou o direito de as comunidades indígenas instituírem uma ordem legal. No entanto, nem mesmo a Lei Maior foi capaz de preconizar uma ordem que é desconhecida por ela, por se tratar de instituto normativo próprio e peculiar, inalcançável pela lei e seus limites.

---

<sup>4</sup> “O artigo 231 revela a vontade constituinte de garantir efetivos direitos territoriais aos povos indígenas. As terras reconhecidas devem estar adequadas à manutenção da vida indígena, garantindo direitos de organização social com base em direitos territoriais, sem os confundir. Estas áreas são chamadas de terra indígena, mas o nome jurídico apropriado seria território, não utilizado para não confundir com normas de direito internacional e para não insinuar divisões territoriais internas. O Ministro Victor Nunes Leal, em célebre voto em Recurso Extraordinário n. 44.535-MT (agosto de 1961), afirmou: “Aqui não se trata de direito de propriedade comum; o que se reservou foi o território dos índios”. Apesar de não atribuir o nome território, mas simplesmente terras, a Constituição retirou qualquer conteúdo de propriedade privada moderna destas terras. A clara desconsideração da propriedade privada está expressa no artigo 20, XI, no qual fica estabelecido que a as terras indígenas são bens da União. Retirados o conceito de território, para não confundir com o de território nacional e a ideia de propriedade moderna, para evitar especulações em relação à transferibilidade e disponibilidade, resta analisar como se conforma este direito indígena, ou o que significa juridicamente a categoria *sui generis* “terras indígenas”.” (CANOTILHO et. al, 2018, p. 3953-3954).

Além desse obstáculo, há também o desafio de pensar as escolas indígenas e suas respectivas pedagogias indígenas no contexto de uma realidade fortemente pautada por tendências homogeneizantes e globalizantes. A escola não é, de forma originária, um produto cultural dos povos indígenas, mas eles apropriam-se dela. Para que as comunidades contribuam para o fortalecimento desta escola, é necessário que compreendam o que está a acontecer fora dela, como esta instituição chegou até eles, qual o efeito dela na sociedade envolvente, quais as questões políticas circundantes, entre outras questões (GERALDI, 2003).

Indispensável, ao tratar de sistemas normativos, analisar o entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF)<sup>5</sup>. As decisões do STF têm aberto espaço no debate político em torno da efetivação do artigo 231, potencializando posições que restringem o âmbito relativo ao espaço-temporal do dispositivo legal. Isso ocorre porque, ao reafirmar a diferença entre a sociedade nacional e os povos indígenas, cria-se uma imagem das terras indígenas (e dos índios que as ocupam tradicionalmente) pouco permeável às experiências concretas do “viver na terra” para esses povos. Assim, esses dois posicionamentos em torno da questão territorial indígena oscilam a cada julgamento (LEWANDOWSKI, 2019).

Sobre o mesmo tema, verifica-se que alguns ministros do Supremo Tribunal Federal buscam consolidar um entendimento tortuoso, o denominado “marco temporal”, com seu apêndice, “o esbulho renitente”, que afirma que só têm direito às suas terras os índios que lá se encontravam no dia da promulgação da Constituição de 1988. “Em suma, o horizonte está carregado, e os direitos dos índios, mais ameaçados do que nunca” (CUNHA, 2018, p. 441).

As políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, segundo Oliveira e Nascimento (2012), suscitam questões consideráveis a refletir, dentre elas, o sentido político das diferenças culturais, seja nos casos em que, deliberadamente, se tenta negá-las ou nos momentos em que se busca afirmá-las como valor ético e democrático para a construção de uma sociedade plural. O Estado necessita explorar suas “intenções” e descrever as suas ações educativas.

A conquista do direito a uma educação diferenciada torna-se o objetivo da educação escolar indígena, sendo este o foco de discussão entre professores, lideranças e comunidade (BROSTOLIN; CRUZ, 2010). No entanto, para que essa educação seja, efetivamente, pensada em uma perspectiva diferenciada é necessário que haja uma problematização de suas concepções.

---

<sup>5</sup>Instância máxima do Poder Judiciário.

Nessa direção, Aguilera Urquiza e Nascimento (2010) afirmam que a escola indígena deve ser pensada como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, e que são necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas. Porém, esclarecem que é preciso problematizar, também, a escola como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos.

Nesse contexto, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária “os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.”

Em adição, importante frisar que todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se, de forma natural, inclinado à prática da educação e, ainda, esta é “[...] o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade [...]” (JAEGER, 1995, p. 3)

E o desenvolvimento está intrínseco à sociedade moderna. Sobre essa sociedade, Barbosa e Teixeira (2017) explicam que há uma complexidade de atores sociais e de interesses também, por vezes, contrapostos. Assim, é preciso dar voz às diferenças, incluir elementos, sujeitos e culturas que costumam ser desprezados pelo pensamento liberal tradicional, para a promoção de sociedades mais democráticas.

Logo, Oliveira (2016) menciona que, certamente, as garantias almejadas buscam pensar a educação formal numa perspectiva a ser estruturada com a ajuda dos próprios povos indígenas, para que haja uma adaptação, não só para conservar a ancestralidade cultural destes povos, mas, sobretudo, para que todas as pessoas possam aprender com os povos indígenas.

Assim, retoma-se a questão do reconhecimento do direito à educação, que deve assegurar aos povos indígenas a autonomia para a tomada de decisões acerca dos projetos educacionais que lhes dizem respeito, bem como para a construção do diálogo entre as tradições culturais e os saberes historicamente legitimados pela cultura escolar. É por meio desse diálogo que os povos indígenas são reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes e, ao mesmo tempo, integrantes da identidade brasileira.

Por fim, ancoramos as nossas considerações em um excerto que, ao final deste estudo, arremata um caminho que nos é, potencialmente, o mais acertado: de nada adiantaria repetir as discussões já (pro)postas, sobre os povos originários e sua vivência no território brasileiro, se a existência desses povos, encontra-se ainda marginalizada, violentada e ultrajada. (GOMES, 2018).

## **Considerações Finais**

O presente artigo teve por propósito analisar os avanços teóricos alcançados pela educação indigenista. Nesse sentido, procedeu-se a um recorte, considerando a questão do reconhecimento dos direitos humanos e da formação humana. Para abordar a questão proposta, partiu-se de uma apresentação das dimensões que constituem o reconhecimento da educação como um direito fundamental, a saber: dimensão jurídica, dimensão ética e dimensão ecológica. Assim, para além da previsão legal e de seus desdobramentos, considerou-se o compromisso ético com a formação humana, por meio de uma pedagogia que instaure uma construção de uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária. Nessa direção, a questão ecológica é constitutiva, pois emerge da relação entre homem e natureza e suas tradições culturais inerentes às atividades da população indígena. Essa discussão propicia uma compreensão de que a educação indigenista se configura de modo peculiar, demandando um olhar crítico para os modos de conceber e de efetivar as práticas educativas. Desse modo, para além de uma reflexão sobre as configurações de uma educação para os povos indígenas, as discussões aqui apresentadas podem se estender para a educação para a sociedade em uma dimensão mais ampliada, o que mobiliza para o levantamento de questões: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar?

Ao problematizar a educação indígena, buscou-se traçar um percurso histórico dos avanços alcançados, seja por meio das determinações legais, seja por meio das contribuições propiciadas pelas pesquisas que abarcam a temática. Essa apresentação vislumbra possibilidades de reflexão acerca dos pressupostos epistemológicos que devem embasar uma educação para grupos minoritários, que possuem valor histórico, mas que, recorrentemente, são negligenciados pelas políticas educacionais.

A partir das questões abordadas, sobreleva-se a assertiva de que abordar a educação indigenista implica considerar questões axiológicas, uma vez que, em face das especificidades identitárias e da diversidade cultural, o tratamento a ser concedido ao processo educativo nesse contexto se sucumbe em aspectos valorativos, que implica os modos de organização social, as relações com o ambiente natural, as tradições e os costumes, as demandas sociais de cada grupo étnico. Assim, analisar esse percurso histórico representa uma possibilidade de abandonar concepções arraigadas, advindas de processos anteriores (evangelização, letramento e aculturação), propiciando a instauração de propostas educativas que possam, efetivamente, respeitar as especificidades culturais e garantir a melhoria da qualidade da população.

## Referências

- AGUILERA URQUIZA; A. C.; NASCIMENTO, A.H. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan/jun, 2010.
- BARBOSA, Maria Lúcia; TEIXEIRA, João Paulo Allain. Neoconstitucionalismo e Novo Constitucionalismo Latino Americano: dois olhares sobre igualdade, diferença e participação. **Rev. Direito e Práx.**, n. 8, Jun./2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/PWTwbjGs7jQqjGRV7kP44sf/?lang=pt>>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação e Sociedade*, v. 25, p. 171-195, 2004.
- BRANDÃO, Carlos. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- BRASIL, Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCACAO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. Ética e educação indígena: reflexões sobre os sentidos do aprender num contexto cultural diferenciado. *Constr. psicopedag.* v.18, n.16, São Paulo, jun. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100005)>. Acesso em: 02 out. 2021.
- CANOTILHO et. al. **Comentários à Constituição do Brasil** / J. J. Gomes Canotilho...[ et al.] ; outros autores e coordenadores Ingo Wolfgang Sarlet, Lenio Luiz Streck, Gilmar Ferreira Mendes. – 2. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2018.
- CAPIBERIBE, Artionka; BONILLA, Oiara. A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios? *Revista de Estudos Avançados*, [online], v. 29, n. 83, p. 293-313, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142015000100293&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142015000100293&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 set. 2021.
- CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização indígena, cultura e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 41, 2014, 109-125.
- COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. *Novos estud. CEBRAP*, vol.37, n.3, São Paulo, Set./Dez. 2018. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002018000300429](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002018000300429)>. Acesso em: 02 out. 2021.

DOMINGUES, K. C. *Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 250.

FERREIRA, W. A. A.; Zitkoski, J. J. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7338>>. Acesso em: 29 set. 2021.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: BRASIL. Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GARCIA, Elisa Frühauf. *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03naAmérica meridional](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03naAmérica%20meridional)>. Acesso em: 30 set. 2021.

GERALDI, João W. (2003). Conteúdos de ensino e conteúdos escolares: Em defesa de uma escola de sistematização de conhecimentos produzidos pelas práticas sociais. In Juracilda Veiga & Wilmar R. D'Angelis (Orgs.), *Escola indígena, identidade étnica e autonomia* (pp. 65-74). Campinas: ALB, IEL/UNICAMP.

GOMES, Geisiane Anatólia. **Decolonialismo e crítica à história única**: possibilidades para a historiografia sobre os povos originários do Brasil. Disponível em: <[https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10489/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_DecolonialismoCr%C3%ADticaHist%C3%B3ria.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10489/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DecolonialismoCr%C3%ADticaHist%C3%B3ria.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2021.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAYSER, Hartmut-Emmanuel. *Os direitos dos povos indígenas do Brasil*: desenvolvimento histórico e estágio atual. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2010. p. 207-215.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. *Revista da AJURIS*, v. 41, n. 136, dez./2014, p. 371-383.

LEWANDOWSKI, Andressa. Do contrato ao *status*: as terras indígenas e o Supremo Tribunal Federal. *ILHA*, v. 21, n. 1, p. 226-257, jun./2019.

MARÉS, Frederico. Comentário aos artigos 231 e 232 da CF-88. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W. (coord.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p. 2.147-2.158.

MELLO, Marcia Eliane Alves de Souza e. O regimento das missões: Poder e negociação na Amazônia Portuguesa. *Clio - Série Revista de Pesquisa Histórica* - N. 27-1, 2009, p. 46-75. Disponível em:



<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24158/19600>>. Acesso em: 01 out. 2021.

NASCIMENTO, R.G. *Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 out. 2021.

OLIVEIRA, Rita Patrícia Almeida de. **Uma análise decolonial da educação escolar indígena no estado de Pernambuco: avanços e desafios**. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SS11\\_ID1512\\_23072018111807.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SS11_ID1512_23072018111807.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. *Legislação escolar indígena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, R. A. *A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.