

A interface da educação indígena no Brasil e as políticas públicas

The interface between indigenous education in Brazil and public policies

Samuel Rocha de Oliveira¹

Resumo:

Os direitos educacionais dos indígenas no Brasil devem ser definidos como o direito a uma educação que respeite e valorize suas culturas, línguas e saberes ancestrais. É verdade que essa área enfrentou muitas dificuldades ao longo da história, mas, nos últimos anos, novos programas governamentais têm sido criados para desenvolver e implementar o tipo certo de educação que respeite a identidade de cada comunidade. Isso está previsto em leis brasileiras, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que definem o tipo de educação que deve ser oferecida aos povos indígenas como diferenciada, bilíngue e intercultural. Isso significa que as escolas nas aldeias indígenas não devem apenas ensinar o currículo nacional, mas também preservar a história e os costumes locais e serem ministradas na língua materna da criança indígena. No entanto, ainda há carência de materiais didáticos adequados e de professores altamente qualificados. A educação de qualidade é o que permitirá aos povos indígenas consolidar sua autonomia e continuar transmitindo seus saberes às futuras gerações, fomentando o respeito à diversidade cultural do nosso país. Nesse sentido, esta pesquisa bibliográfica visa apresentar um breve panorama da história da educação indígena no Brasil e das políticas públicas voltadas aos povos nativos.

Palavras-chave: Políticas Pública, Educação Indígena, povos Originários

Abstract:

The educational rights of Indigenous peoples in Brazil must be defined as the right to an education that respects and values their cultures, languages, and ancestral knowledge. While this area has faced many historical challenges, new government programs have been created in recent years to develop and implement an educational model that respects each community's identity. This is enshrined in Brazilian laws—such as the 1988 Constitution and the Law of Directives and Bases of Education (LDB)—which define the education to be offered to Indigenous peoples as differentiated, bilingual, and intercultural. This means that schools in Indigenous villages should not merely teach the national curriculum but also preserve local history and customs, with instruction delivered in the Indigenous child's native

¹ Professor GRADUADO em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, no ano 2010, GRADUADO em Filosofia pela Universidade de Taubaté, UNITAU, SP, no ano de 2022, MESTRE em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, SP, no ano de 2012, DOUTOR em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, SP, no ano de 2022.

Artigo extraído, da tese de doutorado apresentada ao do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, no ano de 2022, para obtenção do Título de Doutor em Educação.

language. However, there remains a shortage of suitable teaching materials and highly qualified teachers. Quality education will enable Indigenous peoples to consolidate their autonomy and continue passing on their knowledge to future generations, thereby fostering respect for our country's cultural diversity. In this context, this bibliographic study aims to present a brief overview of the history of Indigenous education in Brazil and the public policies directed at native peoples.

Keywords: Public Policy, Indigenous Education, Indigenous Peoples

INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil contemporâneo situa-se em um campo de forças marcado pela tensão entre a hegemonia da escola ocidental e a necessidade de salvaguarda das cosmovisões ancestrais. Historicamente, o projeto educacional brasileiro foi pautado por uma lógica integracionista e assimilacionista, que via na cultura indígena um estágio a ser superado. No entanto, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) inauguraram um novo paradigma: o direito à educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Este artigo analisa como as políticas públicas têm tentado, ainda que com limitações estruturais, efetivar esse direito, confrontando o modelo estatal com as demandas de autonomia dos povos originários.

A institucionalização da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil não é apenas um ato administrativo, mas um processo de reconhecimento de direitos fundamentais. A transição da tutela estatal para a gestão compartilhada, ainda que incompleta, reflete a luta dos movimentos indígenas por uma escola que não seja um instrumento de aculturação, mas um espaço de fortalecimento identitário. As diretrizes curriculares nacionais para a EEI enfatizam que o projeto pedagógico deve ser elaborado com a participação das comunidades, respeitando os rituais, as línguas e os modos de produção de conhecimento nativos. Contudo, a análise crítica revela uma discrepância entre o texto legal e a execução orçamentária, onde a escassez de recursos e a precariedade das infraestruturas nas aldeias comprometem a qualidade e a continuidade dos projetos pedagógicos.

Um dos maiores desafios da interface entre a educação pública e os povos indígenas reside na incompatibilidade entre a estrutura escolar formal baseada em séries, horários e currículos rígidos e a pedagogia indígena, que ocorre no cotidiano, na oralidade e na relação direta com o território. A escola, ao ser imposta como o locus privilegiado do saber, muitas vezes silencia os pajés e os anciãos. Para superar essa dicotomia, é necessário promover uma 'ecologia de saberes', conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos, onde o conhecimento científico e o saber tradicional dialoguem horizontalmente. Políticas públicas eficazes devem, portanto, fomentar a formação de professores indígenas, permitindo que a mediação pedagógica seja feita por sujeitos que compreendem a cosmologia de seu próprio povo, evitando a alienação cultural.

Enquanto profissionais da área da educação, temos o dever de iniciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre como está se desenvolvendo o ensino e como podemos melhorar as metodologias, para que não se instale o fracasso escolar em comunidades indígenas, mas que os povos originários tenham uma educação digna e eficaz para que estes possam ter as mesmas oportunidades que qualquer outro cidadão brasileiro.

A INTERFACE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste recorte a literatura apresenta com a política educacional indígena, tal como é manifestada, contribui para o repasse e perpetuação da cultura nas comunidades indígenas Ticuna na tríplice fronteira do Brasil, Peru e Colômbia, na região do Alto Rio Solimões, e qual a influência nas metodologias e práticas educacionais desenvolvidas nas comunidades indígenas, para tanto, desenvolvemos as seguintes divisões: Os Períodos da educação e interface da história da educação indígena no Brasil; abordaremos também para melhor compreensão a educação Escolar após a Constituição de 1988; como também a Legislação da educação escolar indígena.

Dessa forma se busca abordar como as políticas educacionais indígenas, da maneira que são apresentadas podem ou não contribuir ou auxiliar de alguma maneira com a manutenção e o repasse cultural Ticuna, garantindo a continuidade e sobrevivência da cultura Ticuna. Historicamente o sistema educacional para os povos indígenas no Brasil percorreu três períodos distintos, que se pode ser subdividido em cinco fases, que caracterizam diferentes medidas e diretrizes político-ideológicas segundo D'Angelis (2005):

O primeiro período denominado pelo autor de escola de Catequese - que coincide historicamente com os dois primeiros séculos de colonização, que vai de 1549 (data da chegada dos primeiros jesuítas) a até 1759/67 (datas da expulsão dos Jesuítas dos territórios portugueses e espanhóis respectivamente), período que a catequização esteve basicamente confiada ao missionários, portugueses e espanhóis principalmente, de diversas congregações, como jesuítas, franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratorianos e clérigos diversos. A educação escolar era apenas um mecanismo ensinado pelo catecismo, utilizado para a

cristianização dos povos indígenas, que muitas vezes são apaziguados e produzem mão de obra escrava para ajudar a estabelecer projetos coloniais.

Produziu-se no primeiro período um aniquilamento de diversas culturas que foram incorporadas e utilizadas no trabalho escravo indígena. Segundo Melià (1979 p. 47), “a educação missionária, através de fracassos e frustrações, mostrou logo sua inoperância. O educador constata que o índio... [...] no profundo do seu ser é intocável”. Assistimos então mais de 500 anos, as formas propriamente indígenas de resistência e lutas às novas tentativas de contato.

O Segundo Período – D’Angelis (2005) Foi denominado de as Primeiras Letras e planejamento Civilizatório, que vai se estender de meados do século XVIII até meados do século XX, que se subdivide em duas fases: sendo a – denominada primeira Fase Pombalina que vai de meados do século XVII até meados do século XIX, e se caracterizou pela instituição do Diretório Pombalino, em 1757 conforme Perrone-Moisés (2002). Trouxe grandes mudanças na política educacional criando a vila pombalina, para Neto (1988, p. 25) entendendo que “por natureza e por propósito deliberado, era o instrumento e o espaço físico através dos quais deveria se processar a integração do índio das missões ao universo maniqueísta do mundo colonial”. Ainda conforme Neto (1988) entendemos que o Diretório possuía: um detalhado catálogo de instruções, normas práticas e justificativas que visavam, principalmente transformar o indígena das missões, e, eventualmente, os indígenas tribais, numa grande massa nativa, econômica e socialmente controlada, que fosse capaz de suprir, através da força de trabalho, as expectativas do esforço e consolida o domínio colonial português na Amazônia.

A falência do indigenismo pombalino está intimamente relacionada com a inviabilidade da integração servil dos indígenas na sociedade colonial segundo Neto (1988) que ainda relata que existia estabelecido um acordo com o Diretório, para que houvesse duas escolas públicas nas diversas povoações, onde uma para os meninos onde se ensinaria a leitura, escrita e a contar paralelo a doutrina cristã.

A outra escola seria para as meninas, onde além de serem instruídas na doutrina cristã, aprenderiam a leitura, escrita, a tecer, a fazer renda, aprenderia cultura e todos os mais ministérios próprios do sexo feminino. Neto (1988) aponta ainda como características dessa fase: a proibição da língua geral e a obrigatoriedade do uso do vernáculo, o favorecimento de Inter casamentos, a

abolição de distinções formais entre indígenas e brancos, e a transformação das aldeias missionárias em vilas e povoações coloniais portuguesas.

O fracasso da política pombalina conforme Cunha (2002) foi indiscutível, e com sua revogação em 1798 criou-se um vácuo de legislação geral para o Brasil, com exceção da Carta Régia para a Província do Pará, de 1798, este vácuo legal perdura ao longo da primeira metade do século: o Diretório dos Índios da época pombalina, apesar de haver sido explicitamente revogado pela Carta Régia de 12/5/1798, por falta de diretrizes que o substituíssem, parece ter ficado oficiosamente em vigor.

Para Neto (1988), a Carta Régia de 1798 aboliu e extinguiu todos os dispositivos do Diretório Pombalino, com o propósito explícito proporcionar a integração dos indígenas à sociedade colonial:

Os aldeamentos indígenas são, pois, condenados ao desaparecimento. Todos os bens coletivos dessas aldeias são vendidos e o resultado recolhido ao tesouro da província. ...A Carta determina que os índios não tenham estabelecimento próprio e não tenham ocupação fixa sejam compelidos ao trabalho público ou particular (NETO. 1988 p. 30).

Dessa forma entendemos que um dos resultados desastrosos desta Carta Régia foi a liquidação do patrimônio cultural dos indígenas que, após a publicação de diversas Cartas Régias, objetivavam a manter as políticas destinadas à servidão indígena, a prática habitual de descimento e o recrutamento militar de indígenas.

A segunda fase, conforme Neto (1988) denominada que abrange O Império, a Primeira República e as Ditaduras, datam antes no século XIX até meados do século XX. A principal medida do Império ocorreu no ano de 1845 com a publicação do Decreto n. 426 que continha o Regulamento acerca das Missões de Catequização e Civilização de indígenas, que se constitui numa reunião sistematizada da legislação anterior. Dessa forma, são estabelecidas as bases do sistema indigenista do Império que permaneceria operante até 1889.

O referido decreto para neto (1998) criou a função do Diretor Geral de Indígenas em cada província e um Diretor em cada Aldeia sob a indicação do Diretor Geral, além de designar a que cada aldeia tivesse um Missionário. Competia ao Diretor Geral de Índios propor à Assembleia provincial para criares escolas de primeiras letras em lugares onde não bastasse o Missionário para este ensino, promovendo também oficinas de Artes mecânicas e competindo aos Missionários

ensinarem as crianças a ler, a escrever e contar (para os meninos e adultos) que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução.

A Primeira República, segundo Melià (1979) é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, no ano de 1910, cuja preocupação do estado brasileiro era a efetivação de políticas de indigenistas para a integração dos indígenas a sociedade brasileira, à medida que os indígenas eram vistos como pertencentes a etnia inferior e atrasada.

Dessa maneira, Para Melià diz que: *“A educação, que a sociedade nacional pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E recolhe fracassos do mesmo tipo”* (MELIÀ, 1979 p. 26).

Entendemos que as escolas nas aldeias não são muito diferentes das escolas rurais que os professores não indígenas ensinavam a leitura, escrita em na língua portuguesa as crianças indígenas. As ideias para civilização e evangelização da população indígena, não foram extinguidas, no entendimento de Neto (1997) foram contempladas mediante uma proposta nova sob o slogan proteção aos indígenas, através do Decreto 8.072 de 20/06/1910 que implantou o Serviço de Proteção aos Índios – SPI.

A novidade é que o ensino fundamental rural e do programa não profissionalizante de ensino para índios no âmbito do SPI, foi formalizado. Pela primeira vez, a responsabilidade da educação indígena não é mais responsabilidade exclusiva do clero por séculos. Mas enquanto o SPI agia, as missões religiosas católica e evangélica continuavam agindo com as mesmas visões integrativas da ditadura, e a instituição era regida por novos regulamentos, como a ditadura de Vargas em 1936 e 1942, conforme Neto (1997).

O Terceiro Período conforme D’Angelis (2005) – O Ensino Bilíngue dos anos 1970 até o século 21, dividido em duas fases: A primeira fase – A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição. A posterior criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no ano de 1967, trouxe algumas mudanças: foi estabelecido o ensino bilíngue de forma oficial como estratégia de respeito aos valores tradicionais indígenas; em 1973, Estatuto do Índio através da Lei 6.001/73, tornou-se obrigatório ensinar as línguas nativas nas escolas indígenas.

A característica da política indigenista da FUNAI, assim como sua política de ensino, era a dos “Programas de Desenvolvimento Comunitário”.

Respaldados à época pela Organização das Nações Unidas, tais programas foram instituídos no período pós-guerra pelos países capitalistas desenvolvidos para criar melhores condições de vida no Terceiro Mundo, fortemente influenciados pela chamada “teoria da evolução social”, segundo a qual, é necessário “recuperar o atraso”, em busca de certo modelo de desenvolvimento vigente à época. (Silva, 1997, P. 28).

Assim como forma de garantir e respeitar os indígenas “É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” conforme o artigo 47 e a garantia do sistema bilíngue estipulado no artigo 49 do Estatuto do índio: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”, que confirma os objetivos de integração da educação escolar ofertado na prática pela FUNAI. Nesse sentido, a educação bilíngue acaba se constituindo uma tática para garantir os interesses civilizatórios do Estado brasileiro. A FUNAI convoca para o trabalho educativo nas aldeias o Summer Institute of Linguistics - SIL, que conjugando métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração das populações indígenas. O SIL desenvolve diversos trabalhos com populações indígenas, como Kaingang (no Sul), Terena (MS) e Karajá (TO), conforme D’Angelis (2000).

O Summer Institute of Linguistics - SIL para Borges (1997) significa:

O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao modificar sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português). (Borges, 1997 p. 19).

Dessa forma a educação escolar nos moldes oficiais oferecida para os povos indígenas, no entendimento de Melià (1979, p. 48) “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”. O que viabilizou o desenvolvimento de um novo paradigma para a educação escolar indígena.

A **segunda fase**: Para D’Angelis (2005) era caracterizada pelo O Indigenismo Alternativo, pelos Movimentos Indígenas e pelas Escolas Indígenas, com cuja estratégia era o desenvolvimento de projetos alternativos para a educação escolar, mediante a parceria com Organizações Não Governamentais-ONGs que surgiram no final dos anos 1970. Esse também foi conhecido como o período da realização de Assembleias Indígenas em todo o país que propiciaram as articulações de diversas lideranças indígenas até então isoladas entre si. O que para Silva (1997) viabilizou a

primeira Assembleia de líderes indígenas foi realizada em Diamantino/MT, em abril de 1974.

Nessa fase foram criadas várias organizações para apoiar a causa indígena. Primeiramente, a denominada Operação Anchieta, atualmente Operação Amazônia Nativa - OPAN, cuja fundação da primeira organização que ocorreu em 1969, da mesma forma que Conselho Indigenista Missionário – CIMI, foi fundado em 1972 é são organizações precursoras na luta pelos direitos dos povos nativos. Com a necessidade de articulação em diversas frente também foram criados outras organizações como a Comissão Pró Índio de São Paulo - CPI/SP, em 1978; a Comissão Pró-Índio do Acre -CPI/ACRE, em 1979; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, em 1979, atualmente Instituto Socioambiental - ISA; foram criados ainda a Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAÍ/POA, em 1977 e a ANAI/BA, em 1979; criado o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, em 1979; criação do Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, em 1979; e do Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME, em 1979; Criação de diversas Universidades federais dentre eles a USP, a UNICAMP e a UFRJ que prestaram auxílio de maneira incisiva em assuntos indígenas.

Se falarmos no contexto Latino-Americano foram organizados na década de 1970, diversas instituições cujo caráter *supra étnico* no âmbito nacional como: a Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana - CONFENIAE; como também a Organización Nacional Indígena de Colômbia ONIC; a Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - AIDSEP; Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano - CIDOB e ainda foi criada a União das Nações Indígenas do Brasil-UNI, Conforme Granero (1996) a criação dessas organizações demonstra que são um exemplo já clássico de um modelo alternativo de escolarização típico da segunda fase da história educacional indígena que convém destacar a experiências bem conhecidas *Experiencias de Autoria*, criada no início da década de 1980 pelo CPI entre os povos Kaxinawá do Acre, idealizado Nietta Monte (1994).

Experiências como o que ocorreram em escolas do Alto Rio Negro e os projetos comunitários desenvolvidos pelo ISA em cooperação com a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro - FOIRN na área Baniwa e Tuyuka. ocorreram também experiencias significativas para a cultura Ticuna na Região do Alto Rio

Solimões, realizadas através da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues – OGPTB. Que foram casos considerados com uma relativa eficácia conforme o objetivo que se propuseram, Dessa forma:

crianças leem e escrevem em línguas indígenas; aprendem os conhecimentos tradicionais; desenvolvem atividades de pesquisa, valorizando (...) os saberes das pessoas mais velhas; (...) circula uma expressiva produção de material didático na língua do grupo (...) com excelente qualidade; a escola se articula, ainda, estreitamente, com projetos comunitários (Freire, 2004 p. 31).

Ocorreram nessa fase um amplo processo de reestruturação na democratização da sociedade brasileira e entram em cena movimentos de representação dos anseios da sociedade indígena como modernos atores sociais precursores de um novo cenário político na história do Brasil. Dos estudos e pesquisas realizados no período, podemos destacar a relevância como experiências que deram origem ao livro: “Educação e Sociedades Tribais”, de Silvio Coelho dos Santos, publicado em 1975, como pioneiro nos estudos relacionados à educação escolar indígena no Brasil. O trabalho com indígenas na região sul, com pesquisas realizadas no início da década de 1970, como menciona Capacla (1995):

demonstra que aqueles povos estavam submetidos à dominação e à dependência aos órgãos governamentais e aos sistemas de produção e consumo da sociedade envolvente. A escolarização foi sistematicamente iniciada na região já na década de 1940, mas seus resultados redundaram geralmente em fracasso e só reforçam a dominação e submissão, por serem desconectados da realidade e serem em português (Capacla, 1995, p. 19).

Ainda mencionar outros trabalhos que foram os pioneiros na Educação encontramos o trabalho a publicação *Educação Indígena e Alfabetização*, de Bartomeu Melià, cuja inspiração foi baseada em um seminário do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, que fora realizado em 1978, aprofundando sobremaneira as discussões sobre a questão em que língua deveria ser alfabetizada a criança indígena, discussão que fora iniciada por Santos (1975).

Dessa forma Melià lançou em seu livro *Educação Indígena e Alfabetização* o termo *educação para o indígena*, ressalta o sistema educacional existente em todas comunidades indígenas, que já possuíam uma educação autóctone, a educação escolar indígena teria que de unir e não substituir o legado tradicional. Concordamos com Capacla (1995) que obras como de Melià influenciaram, ou deveriam influenciar os estudos porvindouros, nesse sentido esses estudos inauguraram uma nova época

para escola indígena, momento que se abre para as discussões de novas alternativas para a educação escolar que era ofertada os povos indígenas.

Para D'Angelis (2005) na década de 1980 houve um acentuado florescimento do então chamado movimento indígena, que era fruto do surgimento e da consolidação das inúmeras organizações formada por educadores indígenas como Articulação Nacional de Educação – ANE; Comissão de Professores Indígenas do Amazonas - COPIAR, Roraima e Acre, hoje, Comissão de Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM; Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, Organização dos Professores Indígenas de Rondônia – OPIRON, Associação dos Professores Bilingue Kaingang e Guarani - APBKG, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingues - OGPTB entre outras.

Fazemos distinção da Educação Indígena e a Educação para o indígenas, temas que já apontava Melià (1979) momento que se iniciava movimentos para criação baseados em variadas experiências escolas indígena, experiências na formação de educadores indígenas, que foram possíveis devido o apoio de inúmeras instituições que assessoraram como a Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAI, Conselho Indígena de Roraima - CIR, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, Comissão Pró-Índio do Acre e de São Paulo - CPI/AC e CPI/SP, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, Instituto Sócio- Ambiental - ISA, Operação Amazônia Nativa - OPAN, Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Centro de Trabalho Indigenista CTI entre outras e diversas parcerias com Universidades.

A década de 1990, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, um marco desta última etapa. Ela assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no Título: *Da Ordem Social conforme*, conforme Heck, Loebens & Carvalho (2005).

Ainda na década de 1990 foram feitas elaboradas várias lei complementares sobre a temática indígena: Decreto n. 1775, de 08/01/96, que aborda os processos administrativos na demarcação de terras indígenas; Decreto n. 1141, de 10/05/94, referente às ações de proteção ambiental, sobre saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas; Decreto n. 26, de 04/02/91, relativo a

educação indígena; Lei n. 6001, de 19/12/73, Estatuto do Índio; Decreto n. 564, de 08/06/92, Estatuto da FUNAI.

Para os autores Kahn e Azevedo (2004) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, publicado em 1998 pelo MEC, é o que temos de mais sistematizado em relação às práticas e discussões teóricas relacionada a educação escolar indígena. Ao referencial somam-se artigos ou relatos de experiências piloto espalhadas pelo país, como a série “Antropologia e Educação”, do MARI – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da USP; Ou a coleção “Territórios Sociais”, do Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro - LACED e a série *Estado e Povos Indígenas – Bases Para Uma Nova Política Indigenista*. A UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso (Barra do Bugres-MT) publicou a coleção *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, com a experiência inovadora de um Curso de Magistério em 3º Grau Indígena.

Nesse sentido as leis para a educação publicadas por Brasil (1991), mediante o Decreto Presidencial de n. 26 de 04/02/91, em seus artigos I e II regem que é atribuição do Ministério da Educação coordenar ações referentes à educação indígena. As referidas ações deverão ser produzidas através das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em parceria com o Ministério da Educação. Nesse sentido entendemos que houve, um *esvaziamento* da FUNAI, já que suas atribuições passaram a ser divididas entre outros Ministérios.

Segundo Grupioni (1995), as atribuições da educação que eram da FUNAI ao passarem para o MEC mediante o decreto n. 26 de 04/02/91, que dispunha sobre a Educação indígena no Brasil, alavancou novos olhares que possibilitaram outros concepções viabilizando novos paradigmas e políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, em consonância não somente com a legislação, mas sobretudo considerando e se ancorando em experiências e projetos significativos desenvolvidos por entidades que prestam apoio aos indígenas que caminham na mesma direção das reivindicações que vieram a tomar no bojo dos diversos movimentos e organizações de professores indígenas, ao mesmo que alavancou a educação escolar indígena, exposta por um lado grande vulnerabilidade, e por outro a falta de competência para atuar no campo educacional.

Após muita resistência e reação contrária e o Governo Federal resolve, editar uma Portaria Interministerial n. 559, em 16/04/91, acatando em grande parte as demandas dos povos indígenas relacionadas à educação escolar indígena. O documento publicado dispõe sobre as atribuições do MEC para a coordenação das ações educacionais para os indígenas, dentre as atribuições destacamos o artigo 1º: *“Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (Brasil, 1991^a)*

Ao longo de muitas lutas por uma educação adequada à realidade educacional indígena, após muita luta foram conquistadas a passos lentos leis que de alguma forma contribuem para a manutenção da cultura indígena, outra conquista nesse sentido foi a Lei n. 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que estabelece como responsabilidade dos Estados a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural; outra legislação que veio regulamentar essa educação foi a Resolução CEB n. 3, do CNE de 1999, onde são estabelecidas orientação curricular e fixar critérios ao reconhecimento e funcionamento de escolar indígenas no Brasil.

Soma-se as conquistas, a publicação pelo MEC, do documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as ações do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, e com o órgão consultivo para as atuações do Ministério com grande número de publicações de livros didáticos financiados pelo MEC. Todo esse quadro tem inevitavelmente estimulado muito a discussão sobre a educação escolar indígena que nas últimas décadas, com recursos públicos e cooperação das secretarias, universidades e organizações não governamentais, realizaram diversos projetos de formação de professores indígenas no país.

A última fase desse período, conforme D'Angelis (2005), pode ser caracterizada ainda considerando a acentuada celeridade nos processos e avanços na escolarização dos indígenas nas comunidades indígenas, somado a institucionalização de Núcleos de Educação indígena – NEIs nos estados. Para atuação nas políticas públicas de educação escolar indígena.

A Coordenação Geral de Apoio à Escola Indígena CGAEI, conforme D'Angelis (2005) foi criada pelo o Ministério da Educação, na esfera da Secretaria de Ensino Fundamental, ao assumir as atuações na educação indígena, passou a reproduz

velhos vícios e óticas atrasadas, a começar pelo baixo prestígio técnico e insuficiente força política da coordenação do trabalho. As estratégias para estadualização e municipalização da educação escolar indígena, desprovida de mecanismos ativos de monitoramento, resulta em omissão, heterogeneidade e inconstância nas ações efetivas na assistência da educação para os povos indígenas.

Temos o mesmo entendimento que D'Angelis (2005), que efetivamente parou, resguardando poucas exceções, os estados e os municípios se mostram despreparados para conduzir uma política educacional eficiente voltada para as populações indígenas. Mediante o que consideramos uma omissão que pode ser também observada inclusive em relação às demandas por ensino médio e superior. Entendemos que tanto as atribuições delegadas a estados e municípios que ocorreram na década de 1990, destacando a publicação da LDB em 1996, se não houver o acompanhamento necessário, uma fiscalização efetiva e o suporte estratégico pelo MEC, apenas produz na realidade uma pulverização de ações com pouco efeito. Somado ainda a falta de preparo das equipes técnicas em grande parte dos municípios e estados no que concerne à condução das políticas para a educação escolar indígena.

Pouco tempo após a promulgação da LDB/1996, Kahn (1996, p. 30) já alertava para a seguinte fragilidade: "...não existe uma prática sedimentada pelo próprio MEC que, incumbido de coordenar as ações previstas na lei, não consegue interferir na atuação dos estados e municípios". A lei promulgada anteriormente citada na ótica do autor, aponta as seguintes novas diretrizes e pontos programáticos para uma política democrática:

Remodelar o sistema federal de (...) educação indígena, libertando-o de amarras técnico-burocráticas e do menosprezo político-ideológico a que está relegado. Garantir orçamento definido e específico, e a participação (controle social) das sociedades indígenas nas definições de ações, programas e projetos nessa área. O novo sistema terá como base a idoneidade, alta capacitação e operosidade para assegurar ensino específico e de qualidade em todos os níveis, conferindo poder diretivo às respectivas lideranças de cada Povo Indígena em todo o País. Criar programas de Educação Indígena intercultural, (...) observando as necessidades e respeitando as especificidades dos diferentes Povos Indígenas. A cooperação e participação de estados e municípios será bem-vinda, mas condicionada ao estrito respeito à legislação e às especificidades do sistema, não se tolerando a interferência de preconceitos e atitudes ante indígenas(...) (Kahn (1996, p. 14).

Com base no texto pede-se observar uma contradição, na legislação vigente que determina ser tarefa dos Estados, logo das Secretarias Estaduais de Educação, a oferta da educação escolar indígena. A Resolução 3/99 do CNE estabelece em seu Artigo 9º as esferas de competência em regime de colaboração, apontando: a tarefa de legislar em âmbito nacional sobre as diretrizes e bases da educação. Aos Estados é que compete a oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou em colaboração com os municípios.

Dessa maneira compreendemos que os Municípios também poderão oferecer educação escolar indígena em colaboração, desde que comprovem condições para tal, e tenham se constituído em sistemas de educação próprios e seja acordado com as comunidades indígenas interessadas. Essa foi uma característica da reforma educacional empreendida pelo Governo Federal Fernando Henrique Cardoso através do MEC com o Ministro Paulo Renato de Souza que permaneceu por dois mandatos no MEC (de 1 de janeiro de 1995 até 1 de janeiro de 2003): ocorreu uma descentralização centralizadora. As tarefas político pedagógicas, como elaboração de currículos e controle sobre o sistema de avaliação, foram centralizadas no MEC, já funções executivas e administrativas, onde se encontram os ônus, foram descentralizadas ficando por conta dos estados e dos municípios.

Essa profunda reforma educacional na ótica de Di Pierro (1997), sob a orientação de organismos internacionais como: Banco Mundial, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO, etc. se insere em um contexto de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado, regido por pressuposto da contenção do gasto social público. A reforma educacional conforme o autor segue as orientações comuns das outras políticas sociais: a) focalização dos gastos no ensino básico; b) descentralização, através da municipalização; c) privatização, pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais e d) desregulamentação, pelo ajuste da legislação e dos métodos na gestão de regulamentação, através do controle do sistema educacional.

Nesse sentido tal focalização, descentralização e re-regulamentação atingiram também a Educação Indígena na década de 1990, e no caso brasileiro, como a legislação vigente não foi alterada nos governos de Lula, Dilma, Michel Temer e ainda permanece no governo Bolsonaro, permanece a tarefa de execução da política pública sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais (prioritariamente) e

Secretarias municipais de Educação (subsidiariamente) no que se refere a educação escolar indígena, e compete ainda ao MEC estabelecer diretrizes político pedagógicas e a normatização. Dessa forma, na prática, o MEC continua apoiando alguns cursos de capacitação de professores como também a produção de materiais didáticos, como vinha fazendo na ocasião do governo FHC.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988)

A Educação Escolar após a Constituição Federal (1988) com o projeto de integração, isto é, de extinção da identidade indígena, foi, enfim, superado na Constituição Federal de 1988, no artigo 231 ao declarar o reconhecimento aos indígenas "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições"..... Também foi defendida na Convenção 169 da OIT, em 1989, que determinou aos Estados signatários dela, reconhecer e respeitar os valores e as práticas dos povos indígenas (art. 5º), definir suas prioridades no processo de desenvolvimento (art. 7º), seus costumes e instituições (art. 8º), entre outros aspectos.

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, em 2007, reiterou aos povos indígenas, no artigo 14, o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educacionais, permitindo que oferecessem educação em seus próprios idiomas, de acordo com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o final do século XX e o início do XXI marcaram uma outra relação do Estado brasileiro com a educação ofertada aos povos indígenas do Brasil.

O LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991 assegurou o direito aos povos indígenas a uma educação de qualidade, laica, diferenciada, bilíngue, o funcionamento das escolas indígenas no interior das áreas indígenas, com conteúdo curriculares e materiais didáticos adequados. Retirou da FUNAI a atribuição de coordenar a educação indígena no país e transferiu ao Ministério da Educação, ressaltando o direito à educação laica.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional atestou como norma legal o direito indígena à educação escolar bilíngue e diferenciada. E a Resolução CEB n. 3, do CNE de 1999 de 10 de dezembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação, instituiu a categoria de escola indígena, alterada pelo Decreto nº 6.861, que outorgou o direito de a escola indígena ter normas e diretrizes curriculares específicas, estar localizada em terras habitadas por comunidades indígenas, com exclusividade de atendimento a comunidades indígenas, com ensino ministrado nas línguas maternas e organização escolar própria.

A publicação do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, criou a categoria de territórios etnoeducacionais, que compreendem terras indígenas cujos povos que ocupam essas terras mantêm relações intersocietárias. A definição de território etnoeducacional é descrito pelo Decreto da seguinte maneira:

Parágrafo único

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados... (BRASIL, Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009).

Embora a educação escolar indígena se refira a escolas apropriadas pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais, como argumenta Gersem Baniwa, ainda vemos muitos desafios a serem superados. Mesmo com as legislações citadas que amparam a educação escolar específica e diferenciada, ainda existem sérios desafios a serem superados, inclusive relaciona-se com o ensino das temáticas indígenas.

Embora o país registrando muitos avanços e progressos no que se refere a educação escolar indígena nos últimos anos, desde o reconhecimento de direitos para os povos indígenas, com uma educação escolar intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária que a Constituição Federal-CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, asseguram esses direitos os povos indígenas, mesmo assim a educação escolar indígena, enfrenta obstáculos significativos que impedem efetiva garantia dos direitos a uma educação com melhor qualidade e mais apropriada para as crianças e jovens indígenas, bastando olhar para o censo observar que essa educação ofertada, não assegura a continuidade dos estudos aos povos indígenas.

O Censo Escolar da educação Básica realizado em 2020, consta que então em terras indígenas 3.228 escolas, com 20.373 professores, 1.884 gestores conforme observamos na figura abaixo:

FIGURA 01: ESCOLAS E MATRÍCULAS POR LOCALIZAÇÃO

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL ESCOLAS E MATRÍCULAS POR LOCALIZAÇÃO		
Localização	Escolas que oferecem	Matrículas que recebem
A escola não está em área de localização diferenciada	125	30.262
Área de assentamento	5	269
Terra indígena	3.228	243.315
Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	1	82
Total	3.359	273.928

Fonte: Censo da Educação Básica 2020

Escolas e matrículas por localização – (senso da Ed. Básica 2020). Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/> acessado em 20/09/2021.

O censo escolar da educação básica no Brasil aponta ainda que a educação escolar indígena no Brasil oferece possui um número significativo nas etapas conforme a figura abaixo:

FIGURA 02: EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL – ETAPAS DE ENSINO



Matrículas por Etapa de ensino – (Senso 2020). Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/> acessado em 20/09/2021.

Observamos um aumento significativo nas matrículas, aumento no número de professores e gestores se comparado a levantamentos anteriores. Mais ainda conforme os dados podemos observar através de um raio x dos dados apontados no censo 2020, que as escolas indígenas ainda possuem situação precária no que tange ao esgoto, a energia elétrica, laboratórios de ciências e informática, e o acesso à internet, conforme apontam os dados na figura abaixo:

FIGURA 14: INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS INDÍGENAS



Infraestrutura das escolas indígenas – (Senso 2020) Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/> acessado em 20/09/2021.

Com uma infraestrutura aquém do que a realidade educacional necessita ainda tem o desafio dos materiais didáticos que dê conta da grande diversidade multicultural dos povos indígenas no Brasil. Na figura abaixo é possível observar dados do censo 2020 que apontam os percentuais de menos da metade (48%) que utilizam materiais didáticos na língua indígena ou bilíngue (simultaneamente na língua nativa indígena e na Língua Portuguesa). Mesmo que a maioria das escolas, ou seja, (74%) ministram aulas na língua nativa indígena.

Conforme o Censo Demográfico de 2010, Brasil (2010), existem 305 povos indígenas no território brasileiro, e falam 274 línguas diferentes e ainda possuem uma diversidade cultural gigantesca. Nesse sentido, necessitam de materiais didáticos para que seja possível equilibrar elementos presente no currículo nacional com a diversidade cultural específica de cada escola indígena que possui sua singularidade na população, na língua falada e em seus hábitos cotidianos e

conhecimentos ancestrais, dessa forma, a língua nativa da população local necessita ser ensinada paralelamente a língua portuguesa:

FIGURA 03: EDUCAÇÃO INDÍGENA POR TIPO DE LÍNGUA MINISTRADA



Língua e uso de materiais didáticos socioculturais – (Senso 2020) Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/> acessado em 20/09/2021.

Conforme Rosa (2021) Pode ser considerada uma conquista histórica bem recente, que vem acontecendo em um período inferior a três décadas, podemos chamar de *curta duração*, após um extenso período marginalizados e excluídos essas populações indígenas, passam ter acesso às universidades observadas nos dados do IBGE de 2018, apontando quase 60 mil discentes que se declararam indígenas e estão cursando o ensino superior. Desses números, ainda mostram a dificuldade no acesso, apontando que menos de 30% dos discentes estão matriculados em universidades públicas, nesse sentido, as cotas não estão fazendo uma diferença significativa para o ingresso de indígenas no ensino superior.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A educação indígena enfrenta hoje desafios que transcendem a sala de aula. A política de terra, a proteção ambiental e a garantia de direitos humanos são inseparáveis da educação. Sem território demarcado e protegido, a prática pedagógica indígena perde sua base material e simbólica. Além disso, a gestão da educação escolar indígena tem sofrido com a descontinuidade administrativa e a

centralização excessiva, que ignoram as especificidades geográficas e linguísticas de centenas de etnias.

A resistência indígena, manifestada através de mobilizações como o Acampamento Terra Livre, tem sido o principal motor para a manutenção das conquistas legais, evidenciando que a política pública só se torna efetiva quando construída sob o crivo da consulta prévia, livre e informada, conforme preconiza a Convenção 169 da OIT. A educação indígena no Brasil, embora tenha avançado significativamente no plano normativo, permanece em um estado de vulnerabilidade institucional. A superação desse cenário exige mais do que a mera alocação de recursos financeiros; demanda uma mudança de paradigma ético-político por parte do Estado.

É imperativo que a educação escolar indígena deixe de ser vista como uma 'política de compensação' para ser reconhecida como um projeto de nação que valoriza a diversidade como elemento central da identidade brasileira. O futuro da EEI depende da capacidade do Estado de dialogar com a autonomia dos povos, garantindo que a escola seja, efetivamente, um espaço de resistência, de fortalecimento linguístico e de perpetuação das memórias ancestrais em um mundo em constante transformação. A grande luta das comunidades Ticuna tradicionais por uma afirmação e reconhecimento da identidade cultural, construída e mantida pela diferença, é um forte exemplo na busca pela validação de um passado e de uma história vivida em meio a opressões e diversas tentativas de aniquilamento cultural e extinção, porém, nunca foram totalmente silenciadas, e cada vez mais essa peculiaridade torna-se significativa para seus membros e quiçá para a humanidade.

O contato dos índios Ticuna com a sociedade não indígena acarreta mudanças em suas práticas cotidianas. A educação oferecida nas escolas indígenas da região do Alto Solimões deve ter como imperativo a elaboração de materiais didáticos adequados à realidade e que contribuam para a valorização dos diversos aspectos socioculturais presentes na cultura indígena Ticuna. Acreditamos ser realmente possível uma democratização da produção de conhecimento vinculada à realidade escolar, e que a produção atual se limite aos círculos acadêmicos, buscando um conhecimento prático que possa ser absorvido pelos alunos das comunidades indígenas Ticuna, sempre respeitando a cultura Ticuna e seu modo de vida.

Temos a compreensão de que todas as sociedades contemporâneas devem ter o direito de usufruir dos benefícios proporcionados pela educação, mas é necessário cuidar para que a inclusão nas aldeias Ticuna não seja o novo elemento de risco à identidade cultural, e que possa ser uma aliada na preservação da cultura tradicional Ticuna e um instrumento de divulgação e manutenção cultural.

REFERÊNCIAS

BORGES, Paulo H. Porto. **Para Lembrar do Nosso Povo. Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá no 'Jardim das Flores' Campinas**: Faculdade de Educação. UNICAMP Mimeo. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Presidência da República. **Constituição consagra direito indígena de manter terras, modo de vida e tradições**. 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2017/abril/constituicaoconsagra-direito-indigena-de-manter-terras-modo-de-vida-e-tradicoes>. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____, Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.

_____, Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

_____, IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 maio 2021.

_____, Lei nº 11.645. Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena de 10 março de 2008.

_____, Ministério da Educação/CNE. Parecer n. 14/99 de 14 de setembro de 1999.

_____, Ministério da Educação/CNE. Resolução n. 3/99 de 17 de novembro de 1999.

_____, Ministério da Educação. Senso da educação Básica <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalhapor-avancos-na-educacao-escolar-indigena> acessado em 10/08/2021.

_____, Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.

CAPACLA, Marta Valéria. **O Debate Sobre a Educação Indígena no Brasil** (1975/1995) Resenhas de Teses e Livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP 1995.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil** (org.). São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992.

_____. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar. **Relatório do I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani**. CGAEI/MEC Aldeia de Bracuí. Angra dos Reis. Mimeo. Fev/2000.

_____. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formálos?**. Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajétoria de Muitas Perdas e Poucos Ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, Tempo de Novo Descobrimento. Rio de Janeiro. IBASE. Julho de 2004.

GRUPIONI, Luis Donizeti. **De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil**. In: D'ANGELIS, Wilmar & VEIGA, Juracilda (Orgs.) Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. Campinas: ALB Mercado das Letras. 1995.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco & CARVALHO, Priscila D. **Amazônia Indígena: Conquistas e Desafios** In: Estudos Avançados 19 (53) 2005.

KAHN, Marina. **Uma Política Para Educação Indígena: As Amarras da Especificidade. Alfabetização e Cidadania**. Nº 4. São Paulo: RAAAB/dezembro de 1996.

KAHN, Marina & AZEVEDO, Marta. **O Que Está em Jogo no Desafio da Escolarização Indígena?** In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, Tempo de Novo Descobrimento. Rio de Janeiro. IBASE. Julho de 2004.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, B. & NAGEL, L. M. Guaraníes y jesuitas. **En tiempo de misiones**. Una bibliografía didáctica. Asunción; Santo Ângelo: CEPAG, URI, 1995

MONTE, Nietta L. **A Construção de Currículos Indígenas nos Diários de Classe: Estudo do Caso Kaxinawá/Acre**. Dissertação de Mestrado. UFF. Mimeo. 1994.
_____, Nietta L. **Educação e sociedade indígenas no Brasil**, I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, 7 nov. 2000.

NETO, Carlos de Araújo Moreira. **Índios da Amazônia**. De Maioria a Minoria. (17501850) Petrópolis: Vozes. 1988.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios Livres e Índios Escravos. Os Princípios da Legislação Indigenista do Período Colonial (séculos XVI a XVIII)** In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

ROSA, Karen. **Indígenas e o acesso ao Ensino Superior**. Texto Karen Rosa disponível em:
<https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs/2021/09/17/indigenas-e-oacesso-ao-ensino-superior/> acessado em 20/10/2021.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Editora Movimento, Porto Alegre, 1975.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Autonomia Como Valor e a Articulação de Possibilidades: Um Estudo do Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação. USP. 1997.