

# SITUANDO A QUESTÃO HISTÓRICA E TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

LUANNA CARDOSO OLIVEIRA<sup>1</sup>

UFOPA, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-0118-422X>

ZAIR HENRIQUE SANTOS<sup>2</sup>

UFOPA, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-9798-7478>

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO<sup>3</sup>

UFOPA, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>

---

**RESUMO:** *Este artigo apresenta uma contextualização e reflexão do movimento histórico da educação escolar indígena no Brasil, os principais marcos legais e delimitações conceituais. Os conceitos de educação, educação escolar indígena (EEI) e educação indígena (EI) foram analisados a partir de autores denominados “vozes de referências”, sendo utilizados de forma recorrente nesse campo de estudo (D’ Angelis, 2012; Grupioni, 2008; Luciano, 2011; Melià, 1979,1999). Busca-se entender através da perspectiva histórica, a relação dos povos indígenas com a educação escolar e as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos, especialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Além dos modos como os conceitos mencionados são apresentados e veem contribuindo para a difusão e reflexão da EEI no Brasil.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação; Educação escolar indígena; Educação Indígena.*

**ABSTRACT:** *This article presents a contextualization and reflection on the historical movement of indigenous school education in Brazil, the main legal milestones, and conceptual delimitations. The concepts of education, indigenous school education (EEI), and indigenous education (EI) were analyzed based on authors referred to as “reference voices,” who are frequently cited in this field of study (D’ Angelis, 2012; Grupioni, 2008; Luciano, 2011; Melià, 1979,1999). The aim is to understand, from a historical perspective, the relationship between indigenous peoples and school education and the changes that have taken place over the years, especially after the promulgation of the Federal Constitution of 1988. In addition to the ways in which the aforementioned concepts are presented and have contributed to the dissemination and reflection of EEI in Brazil.*

**KEYWORDS:** *Education; Indigenous school education; Indigenous education.*

---

<sup>1</sup> Pertencente ao povo Arapiun (PA). Doutora em Educação (PGEDA/Ufopa) e docente da Ufopa. Mestra em Educação (PPGE). Graduada em Letras (Ufopa); Integrante do Grupo de Estudos Leitura e Intervenção em Literatura Infantil e Juvenil na Escola (Lelit/Ufopa). E-mail: [luanna.oliveira@ufopa.edu.br](mailto:luanna.oliveira@ufopa.edu.br)

<sup>2</sup> Pertencente ao povo Arapiun (PA). Doutor em Educação (Unicamp) e docente da Ufopa. Mestre em Letras (UFPA). Graduado em Letras (UFPA); Coordenador do Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola (Lelit). E-mail: [zair-santos@bol.com.br](mailto:zair-santos@bol.com.br)

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Linguística pelo IEL (Unicamp). Docente da Ufopa. Graduado em Letras (Unicamp) Coordenador do Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola (Lelit). E-mail: [luizpercival@hotmail.com.br](mailto:luizpercival@hotmail.com.br)

## Introdução

Quando nos referimos à educação relacionada aos povos indígenas, torna-se relevante compreender e distinguir os dois modelos educacionais – educação indígena e educação escolar indígena – que se fazem presente para as populações indígenas. A Educação Indígena (EI) consiste no desenvolvimento de cada povo de seus sistemas de transmissão e produção dos conhecimentos e dos valores tradicionais “de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem viver e sua perspectiva de futuro” (Luciano, 2013, p. 346). Enquanto isso, a Educação Escolar Indígena (EEI) refere-se à educação formal, com a correspondente apropriação e transmissão dos conhecimentos científicos e indígenas dentro da escola.

Atualmente, a escola é parte da realidade dos povos indígenas, tendo valor significativo nas aldeias, sendo uma das principais reivindicações do movimento indígena: “(quase) todas as sociedades indígenas latino-americanas atualmente convivem com algum tipo de *escola*. Uma a conheceram há quase quinhentos anos; outras, ao longo do processo de expansão capitalista e da sociedade moderna” (Secchi; Prattes, 2015, p. 119). Permanecer no questionamento se deveria ter escola nas aldeias demonstra desconhecimento ou análise superficial do contexto dos povos indígenas, de suas condições, demandas, processos de organização e luta.

A educação escolar indígena tem um longo processo histórico. Mais que isso, reflete a luta histórica de afirmação dos povos indígenas, pelo reconhecimento de sua existência, pela possibilidade de existirem dentro e fora de seus territórios. Ao examinar o movimento pela educação escolar indígena, a partir das produções acadêmicas diversas e dos documentos norteadores, é possível entender os conceitos, as tendências pedagógicas e epistemológicas que moldam os projetos de educação que os povos indígenas buscam construir em seus territórios. Sobretudo, entender os desafios e as contradições que se colocam à consolidação da “escola indígena” e que limitam as possibilidades de uma educação escolar indígena transformadora, libertadora e emancipadora.

Este artigo tem como objetivo contextualizar e refletir sobre o movimento histórico da EEI no Brasil, identificando os principais marcos conceituais, legais, as contradições e, principalmente, os desafios após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O artigo está organizado em três seções. Na primeira seção, apresenta-se uma reflexão em torno do processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, problematizando a relação dos povos indígenas com a escola no passado e as mudanças que foram ocorrendo a partir da Constituição de 1988. A segunda parte apresenta os principais movimentos que eclodiram nos anos de 1970 e impulsionaram o reconhecimento e consolidação dos direitos dos povos indígenas na nova Constituição, inaugurando um novo paradigma para educação escolar indígena. Na última seção busca-se compreender os modos como são apresentados, influenciados e difundidos os conceitos de educação, educação escolar indígena e educação indígena a partir de intelectuais indígenas e não indígenas denominados de “Vozes de referência”, ou seja, autores utilizados massivamente dentro do campo.

## O quadro da educação escolar indígena no Brasil

Ao analisar o movimento histórico deste país, é inegável que os indígenas sempre tiveram seus conhecimentos, cultura, modos de ser e humanidade menosprezados. Até pouco tempo, havia uma espécie de ultimato em relação aos povos indígenas no país, afirmando-se veementemente que estariam condenados ao desaparecimento (Luciano, 2006). No processo secular de resistência, as poucas conquistas, embora significativas, tornam-se marcos históricos, exatamente por ser a exceção, não a regra, a começar pelo próprio reconhecimento da humanidade dos povos indígenas, de sujeitos de direito, de data recente (Brasil, 1988).

É inegociável pensar a escola indígena desassociada da história dos povos indígenas e de sua resistência para continuar existindo. Por mais complexa que pareça, estabelecer dentro da escola indígena formas de manifestações das culturas indígenas e demais culturas é estratégia de fortalecimento das identidades, da valorização da cultura e possibilidade de desenvolvimento humano.

No entanto, essa não é uma relação de fácil equilíbrio e compreensão. A superação das limitantes dicotomias dentro do campo, sempre em direção de exclusão, a saber, educação *versus* educação escolar indígena, tradição oral *versus* tradição escrita, é um caminho para a educação escolar íntegra e transformadora.

Uma organização escolar que tem como base a interculturalidade deve encontrar equilíbrio na circulação de conhecimentos, vislumbrando a formação das gerações naquilo que já têm e terão, sobretudo, situando no lugar que estão e podem estar futuramente; pensar a escola indígena a partir dos princípios que a norteiam, de forma crítica e compromissada, é um salto para o futuro.

Emblemática no campo da educação escolar indígena, por conter, a meu ver, uma redundância reveladora. Trata-se da expressão “*escola intercultural*”, utilizada, via de regra, em oposição à denominada (e indesejada) “*escola monocultural*”, pretensamente hegemônica no atual cenário indígena brasileiro. Nosso argumento em desfavor dessa expressão, encaminha-se no sentido de que uma escola *monocultural* indígena não é uma realidade plausível. Então, se é uma *escola indígena*, deve conter os dois pólos da expressão que a constitui: o de *escola* (que se caracteriza como uma instituição externa que vem sendo incorporada à realidade indígena), e o de *indígena* (dirigida aos estudantes das diferentes populações originárias). Porquanto, sempre que se tratar de *escola indígena* ela será, necessariamente, *intercultural*, uma vez que aporta os conhecimentos das sociedades que historicamente a instituíram, bem como os conhecimentos advindos das comunidades específicas (ou das sociedades) que passaram a incorporá-la. A percepção de que possam existir escolas indígenas monoculturais funda-se em argumentos coloniais que, ao longo da história, invariavelmente desconsideram os saberes locais tanto na

educação quanto nas demais relações estabelecidas com os “gentios”. Em seu afã de eliminar a alteridade, a colonialidade tornou invisíveis ou proibitivas as demais formas de perceber o mundo e de reproduzir a vida social e natural (Secchi; Prates, 2015, p. 118).

Ademais, destacam os autores que, a convivência dos povos indígenas com a escola, embora seja um “elemento cultural externo” nos territórios indígenas, não impede o inevitável convívio dos saberes.

Ora, se na escola tem estudantes indígenas, nela haverá *cultura* indígena. E, havendo cultura indígena, a escola não poderá ser monocultural, mas, sempre, intercultural. Ainda que indesejado ou impedido, o espaço escolar estará sempre prenhe de elementos culturais autóctones que convivem (ou são negados), pelos demais saberes. Porquanto, a expressão *escola monocultural* caracteriza uma abstração; e a *escola indígena intercultural*, uma redundância impregnada de colonialidade (Secchi; Prates, 2015, p. 118).

Entender este espaço como terreno fértil de conhecimento do mundo, dos seus problemas, das filosofias, das línguas, das literaturas, das culturas, dos modos de compreensão, resolução e enfrentamento dos problemas sociais, considerando suas soluções, quebra preconceitos e abre espaço para que a “escola seja fronteira” (Tassinari, 2001) transitável, de encontros e desencontros; afinal, as relações humanas também se realizam na tensão, considerando o diferente, o novo.

Sempre houve tensões e desencontros entre as culturas e seus conhecimentos, o que também se consolida como poder de um grupo sobre o outro. A questão é reconhecer e desnaturalizar isso. A barbárie que se comete sobre um povo não se limita à violência física – o extermínio do conhecimento, das línguas, da cultura de um povo, é uma violência devastadora, com consequências irreparáveis.

Dentre os vários empreendimentos orquestrados pelos colonizadores que impactaram no desaparecimento de centenas de povos e, conseqüentemente, suas culturas, Rodrigues (1986) destaca:

É provável que na época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, há quase quinhentos anos, o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje. A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falavam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores (p. 19).

Não há como refletir sobre educação escolar dos povos indígenas sem compreender o percurso histórico, complexo e, por vezes, traçado de forma generalizada, desconsiderando o contato ocidental com as centenas de sociedades indígenas – e ainda há povos indígenas “autônomos”, “resistentes”, “ocultos”, “não contatados” ou “isolados”. O contato com a escola não se deu de maneira igual entre os diferentes povos indígenas. Houve formas de chegar aos indígenas por padrões de contato utilizados pelos colonizadores, mas as maneiras como os diferentes povos indígenas reagiram são complexas, especialmente por considerar os relatos a partir da vertente do colonizador.

A EEI está em pleno movimento, impulsionada por lutas, tensões e conflitos, na tentativa de transformação direta ou indiretamente, tendo já passado por diferentes momentos. Para entender esse processo, utilizamos a periodização proposta por D’Angelis (2012), que o divide em três fases: Escola catequese (meados do século XVI a meados do século XVIII); Escolas das “primeiras letras” e projeto civilizador (meados do século XVIII a meados do século XIX); e Ensino bilíngue (da década de 1970 até meados século XXI).

A implementação de escolas em território brasileiro é antiga e coincide com a colonização. O objetivo dessa instituição era a conversão dos indígenas ao catolicismo, para que, posteriormente, já “civilizados”, fossem integrados à sociedade colonial (D’Angelis, 2012; Luciano, 2011; Grupioni, 2008). “Educar” o indígena ficava sob responsabilidade dos padres jesuítas, cujas missões camufladas de fins religiosos, tinham objetivos econômicos e políticos: o verdadeiro intuito era facilitar, garantir e expandir a colonização. A parceria Igreja e Estado foi exitosa na política de assimilação e genocídio cultural das nações indígenas e, infelizmente, não foi restrita ao Brasil.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, vieram as Reformas Pombalinas, que culminaram em uma série de mudanças na sociedade colonial da segunda metade do século XVIII. Especialmente para os povos indígenas, o “Diretório dos Índios” estabeleceu medidas de integração do indígena à sociedade colonial, com inúmeros mecanismos de homogeneização cultural e extirpação das diversidades dos povos. Dentre outros aspectos, o documento previa: ensinar a ler e a escrever, o casamento entre indígenas e não indígenas, extinção das aldeias, transformando-as em vilas, o uso obrigatório da Língua Portuguesa, impedindo os indígenas de falar suas línguas maternas sob ameaças de severas punições.

A partir de 1845, decreta-se o Regulamento das Missões. Ao longo do período imperial, mantiveram-se os objetivos dos períodos anteriores: transformar os indígenas em trabalhadores a serviço do Estado. No período republicano brasileiro, as políticas indigenistas eram contraditórias – os objetivos do Estado para com os povos originários permaneciam iguais aos dos séculos anteriores –, já que, ao mesmo tempo, defendiam a ideia de que, ao invés de exterminar os indígenas, dever-se-ia preservá-los – “integrar o indígena à sociedade nacional”. Em 1910, é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a função de proteção e tutela dos indígenas e de seus territórios, uma vez que os indígenas eram considerados incapazes. Mas, embora a educação escolar dos povos indígenas estivesse sob a responsabilidade do SPI, as missões religiosas continuavam com os projetos de educar os nativos e, para isso, contavam com o apoio do governo.

Os internatos indígenas – especialmente para crianças e jovens – serviam para instrução elementar, religiosa e profissional. Nesses lugares, o indígena ficava desconectado do seu povo e cultura, e o não cumprimento das regras implicava castigos e punições. A ideia era fazê-los absorver os costumes: “as escolas-internatos pretendiam inculcar os novos padrões de cultura e comportamento dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer as tradições e os costumes” (Luciano, 2011, p. 74).

Diante das denúncias de corrupção, exploração e massacres contra os povos indígenas, o SPI foi extinto, em 1967. Instituída em 5 de dezembro de 1967, através da Lei 5.371, a Fundação Nacional do Índio (Funai) é criada para substituir o órgão anterior, mas não trouxe mudanças significativas para os povos indígenas, dando continuidade ao modelo tutelar, conforme o trecho da Lei que a constitui: “A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais.” Destaca-se o desenvolvimento econômico como um dos objetivos centrais da criação desse órgão.

No que tange à educação escolar dos povos indígenas, o novo órgão indigenista deu prosseguimento aos planos de civilizar e integrar as nações indígenas à sociedade. O órgão apresenta proposta inovadora e contraditória, assumindo a educação bilíngue nas escolas, com prioridade para a língua materna – o chamado “bilinguismo oficial de transição à língua nacional”. Em 1969, a Funai firmou convênio com a entidade religiosa de caráter fundamentalista, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>4</sup>, “que conjugando métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional” (Luciano, 2011, p. 96).

O SIL, embora apresentasse metodologias “aparentemente inovadoras”, tinha como objetivo a conversão religiosa e a anulação das diferenças culturais das populações indígenas. Seus métodos consistiam na tradução da bíblia para as línguas indígenas. O bilinguismo proposto pelos missionários do SIL não tinha objetivo de valorizar as línguas dos povos indígenas, mas facilitar a comunicação e a aceitação de programas tanto do Estado brasileiro quanto dos próprios missionários (Luciano, 2011).

O convênio com o SIL foi rompido, em 1977, momento em que o Brasil vivia intensas mobilizações, com o advento dos movimentos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos. Entretanto, é somente após parecer do Ministério da Educação (MEC), em 1999, que, “por fim”, os missionários foram impedidos de prosseguir com suas atividades. Infelizmente, o proselitismo religioso prevalece forte, com os mesmos perfis e finalidades do período colonial.

Esses programas pautavam-se na integração forçada dos povos indígenas à sociedade, buscando anular suas diversidades, passando pelo processo de catequização e civilização, de modo a integrá-los à sociedade

---

<sup>4</sup> *Summer Institute of Linguistics* (SIL) é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. Com base em convênio firmado com o Estado brasileiro, levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, muitos deles ligados a missões religiosas, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 58).

como mão de obra barata ou escrava. Bartomeu Melià observa que, anteriormente à Constituição Federal de 1988,

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 ela recolhe fracassos do mesmo tipo. Somente não sabemos se ela passou por uma revisão (Melià, 1979, p. 48).

Os projetos educacionais voltados aos povos indígenas do período colonial até a promulgação da Constituição de 1988, os quais Melià (1979) chama de “flutuações da ideologia estatal sobre os indígenas”, não tinham intenção de possibilitar educação escolar que contribuísse com a ampliação de conhecimentos, emancipação, respeitando a cultura e os modos de vida e, tampouco, que contassem com a participação dos indígenas para estabelecer seu próprio modelo de educação escolar.

É essencial olharmos criticamente para o pós-constituição, recordando que o público envolvido no processo de elaboração dos documentos que norteariam a EEI no Brasil, não tinha a participação massiva dos povos indígenas, mas de indigenistas e missionários vinculados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), universidades pesquisadoras – antropólogos, linguistas, educadores, militantes que aderiram à causa indígena.

Qual o problema disso? Embora pareçam práticas dos séculos passados, a tutela, o preconceito, “dar a voz” a quem já tem voz e precisa de oportunidade para falar são trivialmente notadas no dia a dia dos povos indígenas e no movimento histórico da educação. Tais ações e intervenções assumem um caráter assistencialista e tutelar.

De modo geral, os gestores, formadores de professores índios, assessores e pesquisadores envolvidos com processos de EEI atuam em defesa do que designam como “interesses dos índios”. No intuito de “dar voz” aos indígenas, muitas vezes esses agentes acabam por usurpar-lhes a voz, através do cooptação de alguns índios (professores e lideranças) como representantes dos demais, decidem, prescrevem e atuam nos processos de formação de professores índios e efetivação EEI (Troquez, 2014, p. 59).

Esta não é uma observação isolada. Silva (1994) já apontava tal crítica sobre o processo de elaboração de propostas de EEI com discursos engajados da diferença, ‘simpáticos à causa’, que subjaziam ações etnocêntricas, inclusive nos anos iniciais dos direitos indígenas, incluindo a educação escolar, serem consolidados na constituinte de 1988.

Os povos indígenas são muitas vezes vítimas da ignorância de “agentes simpáticos à causa”. Os assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas. Em outras palavras,

assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana. Caso contrário, os programas de Educação Escolar Indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organizações sociais, costumes e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos (p. 49).

Adicionamos à crítica de Silva, o compromisso e entendimento da educação como processo que exige comprometimento, responsabilidade e profissionalismo. A área da educação tem característica diferente de outras áreas, “é um tacho que todos colocam a colher” e disputam opiniões sobre diferentes aspectos que envolvem a educação. Dermeval Saviani já alertava sobre essa disputa pelos mais diferentes tipos de profissionais pela escola, o que nos leva a entender que não é algo novo.

A escola se tornou um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.) e uma nova inversão se opera. De agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas (Saviani, 1984, p. 4).

### **Que dizem os Documentos que Regem a EEI?**

Em meados da década de 1970, iniciou-se o processo de articulação, mobilização e atuação do movimento indígena e indigenista pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, diversidade étnica, educação escolar, pelo fim da tutela do Estado e das centenas de violações cometidas. A materialização dos direitos dos povos indígenas, em suma, o reconhecimento dos indígenas como sujeitos de direitos, ser humanos dotados de consciência, deixados de ser considerados “uma espécie em vias de extinção” (Grupioni, 2008) veio somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente nos artigos 231 e 232.

Em relação à educação escolar indígena, o artigo 210 do documento explicita e consolida o direito à educação escolar indígena na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada: “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” (Brasil, 1988). A partir desse marco, outras normativas reafirmaram esse direito: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário; as Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996; o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo

Ministério da Educação (MEC), em 1998, dentre outros dispositivos legais – portarias, resoluções, normativas.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, publicada pelo MEC, em consonância com os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, foi indispensável para implantação de uma política que garantisse o respeito à especificidade dos povos indígenas e à diversidade interna (linguística, cultural, histórica). As diretrizes apresentavam os seguintes princípios e pressupostos que norteariam a EEI:

3.1 Especificidade e diferença: as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

3.2 Escolas indígenas específicas e diferenciadas: As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e coautores de todo o processo.

3.3 Interculturalidade: Isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história.

3.4 Língua materna e bilinguismo: As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolinguismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilinguismo e/ou multilinguismo. Essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assume a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue:

a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo

educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros -formal, coloquial etc.

c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

3.5 Globalidade do processo de aprendizagem: A aprendizagem é social, resulta da própria vida. Isso significa que ela não pode ocorrer isoladamente, visto que se constrói simultaneamente no desenvolvimento da pessoa humana. Ela existe sem o ensino e o ensino existe também sem a escola. A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva, esse processo de conhecimento significa dotar de sentido, e dotar de sentido implica relacionar uma nova situação com aquilo que já se sabe; compreender e aprender, por sua vez, implicam transformar os conhecimentos adquiridos e requerem, como primeira condição, a capacidade de dotar de sentido as atividades exercidas. A ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos - compreender é aprender.

3.6 Escola indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilingue: A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua

realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1993, pp. 10-12).

Diferentemente de outros documentos sobre EEL, que apenas citam cada adjetivo somado à educação escolar indígena, este discorre sobre cada um deles, direcionando como deve ser a educação escolar. No entanto, nota-se o caráter estritamente idealizador, pois, ao mesmo tempo em que se busca equilibrar os conhecimentos e as culturas dentro das escolas indígenas, sem sobreposições, não se considera tornar a escola espaço de entendimento crítico e emancipador dos povos indígenas no sentido de compreender o porquê das assimetrias, como critica Nobre (2009, p. 19) com base em Fidel Tubino (2004), ao tratar do conceito de interculturalismo funcional, que vai ao encontro do exposto no documento e da necessidade de conhecer e rever tais conceitos. Dessa forma, enquanto o interculturalismo (funcional) neoliberal promovia o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico buscava suprimi-las.

De acordo com Nobre (2009) se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura “ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos” (p.18). Outro ponto válido de apresentar é o discurso sobre a diferença tomado de maneira superficial e esvaziada, escamoteando a desigualdade que precede à diferença. Em suma, tais questões não têm sido contempladas nos projetos de educação diferenciada, correndo riscos de contribuir para reprodução do preconceito e discriminação (Troquez, 2014).

A tão mencionada interculturalidade vai além do “famigerado diálogo entre culturas”. Faz-se necessário senso crítico sobre esse conceito para que não se torne discurso esvaziado e se caia em fórmulas alienantes de submeter-se aos processos políticos e sociais de exploração.

É necessário aprofundar essa definição, pois somente o “diálogo” não garante a construção de novas formas de convívio numa sociedade mais justa, que ao final de contas é o objetivo superior da educação. A sociedade e a educação estão atravessadas por grandes conflitos sociais e históricos. E nem por se utilizar um rótulo de “intercultural” está garantido um processo educativo mais participativo e menos alienante que supere tais conflitos. Contudo, o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias,

opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos. O diálogo intercultural não pode ser visto como um encontro inocente, pois em torno dos temas indígenas muitos interesses espúrios se congregam, sendo difícil o trabalho sério, honesto e independente. Especial cuidado deve se ter para não cair no engano de pensar que a interculturalidade é apenas um desfile folclórico, onde só podem ser aceitas as ideias próximas às de quem fala. Pois o verdadeiro diálogo implica em aceitar que há não apenas línguas diferentes, mas, sobretudo opiniões diferentes às nossas, mesmo que não se concorde com elas, ou que não possamos compreender devido às limitações próprias (Repetto, 2012, p. 21-22).

Trata-se, então, de estabelecer uma relação e debate conceitual real, desmistificado e concreto, no que tange ao encontro entre culturas na educação escolar indígena, por meio de um processo dialético no qual diferentes culturas, conhecimentos não se excluem, mas se integram criando uma forma de analisar e entender o mundo; é necessário dar condições necessárias à existência desse processo nas escolas. “Discutir Interculturalidade nos exige, também, discutir as condições materiais do diálogo polifônico. Não pode apenas ficar numa perspectiva conceitual e teórica, deve ter bases sociais, políticas e econômicas” (Repetto, 2012, p. 22).

Como um dos pilares da EEI, a “interculturalidade” está presente na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), um dos principais documentos norteadores da EEI, especialmente nos artigos 78 e 79, que em consonância com o texto constitucional, não apenas reconheceu o direito à educação escolar diferenciada e intercultural, potencializando suas identidades e cultura dos povos indígenas, como incumbiu a União de apoiar *tecnicamente e financeiramente* os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural para as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

1º Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

2º Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 1996).

Destaca-se, no artigo 79 da LDB, a participação dos povos indígenas para planejar seus processos educacionais. Anterior a essas regulamentações e ao texto constitucional, a participação de indígenas na consulta, elaboração, construção e implementação das políticas públicas – relacionadas não apenas à educação, mas também à saúde e ao meio ambiente, dentre outros tópicos – era nula, ou muito reduzida. Em suma, o que estava posto eram ‘políticas’ assistenciais, pensadas por terceiros; o indígena era considerado incapaz intelectualmente. Por isso, estamos longe de tomar tais documentos como ideais, muitos necessitam seriamente de atualizações. Por exemplo, no mesmo artigo 79 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), precisamente no inciso 1, afirma-se que “os seus programas serão planejados com a *audiência* das comunidades indígenas” (Brasil, 1996; grifo acrescido). Portanto, faz-se explicitamente a diferença entre autonomia e participação.

Segundo a lei, as agências externas (governos, academias, conselhos) planejarão os programas das escolas, com a audiência indígena, e não o inverso: as comunidades indígenas planejarão seus programas com a audiência do poder público, dos conselhos e da academia (Secchi; Prattes, 2015, p. 121).

Para além dos documentos legais nacionais, importante citar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, como um dos documentos internacionais que asseguram o direito à educação escolar indígena com todas as suas especificidades. De acordo com a Convenção 169, art. 26, deve ser assegurado aos povos indígenas “medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (OIT, 1989). Seguidamente, a Convenção 169 estabelece, no art. 27, de forma imprescindível, a cooperação/consulta prévia dos povos originários no desenvolvimento dos processos de educação que devem estar em consonância com as necessidades, valores, culturas e língua dos povos indígenas, dentre outros aspectos.

Outro marco importante da educação escolar indígena foi o Parecer 14/1999, publicado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata da criação da categoria *Escola Indígena* nos sistemas de ensino. A criação da categoria “Escola Indígena” garante o funcionamento dessa instituição, assegurando autonomia administrativa e curricular na realização de educação específica e diferenciada. O documento contribui para que os indígenas tenham o direito à educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita acesso aos conhecimentos universais, de forma a participar como cidadãos plenos do país (Brasil, 1999). O documento estabelece a garantia aos conhecimentos gerais, sem negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos. O parecer destaca que a elaboração dos

currículos deve ser processo contínuo de construção, em consonância com a escola e aldeia.

Para além dos documentos mencionados anteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 05/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

É indiscutível que a Constituição Federal de 1988 e demais documentos foram um avanço (mas não ao acaso: foram pressões, embates e debates para a existência de tais reconhecimentos). Acompanhar os debates sobre o direito à EEI é compreender que esses reconhecimentos, embora relevantes, não tornaram fácil a luta dos povos indígenas. Portanto, políticas públicas bem escritas não significavam efetivação na realidade, não devendo se confundir políticas com documentos. “Documentos podem orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas” (D’Angelis, 2012, p. 42).

De modo geral, a EEI tem passado por constantes desafios. É lento o processo de efetivação e materialização da EEI dentro dos territórios, embora os problemas sejam de ordem diferente de povo para povo, muitas vezes são o mesmo na essência: desvalorização salarial, contratos temporários, falta de estrutura, materiais específicos. É possível afirmar a complexa passagem – histórica, cultural e de concepção metodológicas, teóricas e conceituais, que paira sobre a EEI. Especialmente quando se nota o quanto ‘antigas práticas’ e concepções se fazem presentes, servindo de pretextos para equívocos teóricos e pedagógicos nas escolas indígenas, nas universidades e secretarias. Essas questões culminam em tensões, autoritarismo e desafios dentro e fora dos territórios.

A partir do exposto, tentaremos apresentar os modos como a educação, EEI e EI, vem sendo apresentada teoricamente por diferentes estudiosos da área, sendo esses, até o momento, considerados como os mais recorrentes nas produções.

## **Educação, escola e povos indígenas – “Vozes De Referências”**

O processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo que instiga novos aprendizados. Dessa forma, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 1978, p. 7). Desde a mais tenra idade, o ser humano vai apropriando-se da cultura e de

todos os elementos culturais ao longo da vida, o que lhe possibilita a ampliação de tomada de consciência da sua constituição para “ser” humano.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 3).

Nessa perspectiva, “a educação enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte, ou seja, tanto do educando como do educador” (Saviani; Duarte, 2021, p. 18). No ensaio, “Sobre a natureza e especificidade da educação”, Saviani (1984, p. 1-2) apresenta o seguinte:

Se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (...)

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O processo descrito é possível, porque outras gerações precedentes já dispuseram de conhecimento, de instrumentos aperfeiçoados, em síntese, das objetivações necessárias para que as novas gerações se apropriem, reinventem-se e, mais, desenvolvam as aptidões capazes de gerar novos instrumentos; e, como em um ciclo, a geração seguinte se apropriará do conhecimento precedente para que desenvolva as funções psíquicas típicas humanas, como o pensamento, a imaginação, a memória e a fala.

Em consonância com o exposto, Luciano (2011) destaca que “os processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica” (p.74). Reforçando o argumento do autor citado, Ferreira (2019) discorre sobre o processo de socialização das crianças Kaingang.

A educação kaingang, a Pedagogia possui entre seus principais aspectos e muito importante, a socialização, ato de aprender com os outros em qualquer tempo e espaço, motivado pela reciprocidade, característica importante no convívio Kaingang. A pessoa está na relação com a outra, face a face, assim, as crianças não vivem somente no meio dos adultos, aprendem umas com as outras, com os grupos de sua idade e de outras, com os quais compartilham conhecimentos dentro e fora da comunidade onde vivem. E mais do que isso, sabem em detalhes os acontecimentos da comunidade, são muito discretas, mas possuem olhos atentos que acompanham tudo o que acontece e tudo sabem. As crianças aprendem vendo, ouvindo, experimentando e executando as tarefas. [...] Assim, a educação indígena está pautada na socialização, onde todo momento é tempo de aprender, respaldado nas atividades desenvolvidas pelas pessoas em seus diversos espaços de convivências. Mas ainda é importante dizer que em nenhum dos momentos ou movimentos os velhos estão excluídos (p.95).

Ainda que tenham suas especificidades culturais e maneiras de “educar”, os povos indígenas constroem e transmitem seus conhecimentos, cultura, modos e os tempos de ser, a língua, as danças, os valores – em suma, o conhecimento acumulado historicamente por aquele povo – para as gerações seguintes, mediado pelos “mais velhos”, ou seja, da geração precedente. Segundo Melià (1979, p. 10), “a educação de cada indígena é de interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos que possam conservar essa cultura”.

Seguindo o raciocínio, o autor destaca que “a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos. Por isso, a análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total de sua cultura” (Meliá, 1979, p. 12-13). Na mesma linha de compreensão, D’ Angelis (2012, p. 82) destaca que “a educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelos ensinamentos dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive, pela escola (ou seja, também pela escola)”.

Isso significa dizer que a educação, o desenvolvimento dos indivíduos, não é exclusividade da escola; ela se constitui dentro da família, na aldeia e na sociedade; cada povo estabelece formas próprias de educar as gerações seguintes, de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual e sua perspectiva. Os povos indígenas, anteriormente à chegada dos portugueses, tinham formas de educar suas crianças e jovens, a nova geração, com um sistema próprio de repasse desses conhecimentos, dos modos de ser, do conhecimento, da cultura, da língua e da tradição. A novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias (Luciano, 2013).

O conceito de escola é um conceito ocidental, é uma questão dessa sociedade específica. Ele faz sentido, hoje, para as populações indígenas pela própria dimensão da ocidentalidade; do contrário, não faria sentido. Isso significa que povos indígenas poderiam viver sem escola, se não estivessem inseridos num contexto em que interagem e se relacionam com a ocidentalidade. A escola faz sentido pelo contato entre as culturas e povos, não como necessidade dos povos originários. Ela passa a ser requerida pelos povos indígenas por considerá-la oportunidade para melhorar suas condições de vida; ao mesmo tempo, necessidade, um direito básico (Luciano, 2011).

Se anteriormente a escola partiu de um modelo de concepção de sociedade e havia um público específico que devia atender, desde muito tempo isso vem mudando e sendo questionado. Principalmente, porque é necessário indagar os modos pelos quais esse modelo de escola esteve nas mais diversas sociedades com objetivos incompatíveis e nocivos àquele determinado povo. Assim, pensar em escolas diversas é pensar, em primeiro lugar, no povo, na sua realidade e nas formas como poderá fortalecer e impulsionar o desenvolvimento humano das novas gerações.

É ilusão pensar que possa haver uma escola igual para todos, em uma sociedade desigual. A escola reflete o modo de produção, a divisão de classes sociais, as injustiças. Entender a realidade é fundamental para identificar tais ocorrências. A escola é parte integrante da sociedade e sendo ela plural, como a Amazônia que já vimos se tratar de Amazônias, a escola também deixa de ser algo genérico e precisa ser vista como escolas, diferenciadas, que comportam aspectos universais e também singularidades (Colares, 2022, p. 45).

Na mesma dimensão, Colares e Lombardi (2020, p. 13) reforçam o exposto acima:

A escola pública, portanto, corresponde às lutas que marcaram a sua produção histórica e seus diferentes contextos. Da multiplicidade de escolas concretas, buscamos uma definição suficientemente ampla para representar as diversas formas de escolas que nos desafiam a pensar sua complexidade e a afirmar que não há uma escola idealizada, perfeita, imutável. Há escolas de vários tipos e correspondentes a diferentes projetos societários.

Compreende-se que a escola não tem sua gênese na cultura indígena, embora tenha sido implementada nos anos iniciais de colonização, tenha ultrapassado os séculos e se constitua como parte da história de centenas de povos indígenas. E, em nenhum momento, a relação dos povos indígenas com a instituição – escola/Estado – se tornou harmoniosa, sendo marcada por tensões, contradições, lutas e centenas de debates – como vem sendo apresentado desde o início deste texto. Mesmo após inúmeras leis e documentos que garantem e fortalecem o direito à educação escolar diferenciada, norteiam os modos como a educação escolar indígena

deve/deveria ser, ainda não foi possível mudar o *modus operandi* da instituição – e talvez não seja possível mudá-la na sua essência –, ainda que em território indígena.

Sobre a gênese da escola, Colares e Lombardi (2020):

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”, concebida na Antiguidade clássica, cerca de cinco séculos antes de Cristo, resultante de uma sociedade já dividida em classes, tendo, de um lado, os escravos (desprovidos dos meios de produção, subjugados) e, de outro, os proprietários das terras (cuja origem havia sido na base de saques, guerras ou outras formas de apropriação). Esse “lugar de ócio” destinava-se a uma pequena parte da sociedade e era voltado ao aprendizado da arte da oratória, à reflexão sobre os processos de dominação e à preparação política (p. 13-14).

Luciano (2011) tece críticas sobre a dupla função que a escola estabelece dentro das aldeias. Destaca a gênese da instituição e a finalidade de sua criação e enfatiza que não cabe a essa instituição a responsabilidade pela educação indígena, mas, ao mesmo tempo, é essencial que a escola valorize e potencialize a cultura, a língua, a identidade indígena, a partir da interculturalidade.

Se a escola é uma invenção das sociedades européias para resolver problemas específicos dentro de um contexto histórico particular e determinado daquelas sociedades, não pode substituir as instituições educacionais próprias dos povos indígenas. A crítica, portanto, está focada na ideia da escola indígena diferenciada e intercultural como instituição para dar conta tanto dos conhecimentos e valores do mundo indígena quanto dos conhecimentos e valores do mundo não indígena. Uso aqui o termo intercultural como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade; ao contrário, fomentando o dinamismo e o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Uma coisa é estimular e mediar o diálogo e a convivência entre sociedades e culturas, outra é assumir a responsabilidade pela educação tradicional e moderna ao mesmo tempo. Parto do princípio de que, se a escola é uma criação do mundo branco, dificilmente ela um dia será capaz de responder a essa dupla função. Ela poderá, no máximo, responder ao desejo dos povos indígenas no tocante ao acesso aos conhecimentos e valores do mundo branco que lhes interessam; assim mesmo, para que este acesso seja satisfatório, ela precisa ser completamente mudada e adequada para esta função. Uma forma muito desejada pelos povos indígenas para este acesso é fundamentalmente que ela não desrespeite, não negue, não desvalorize e sim, que divulgue, respeite, valorize e promova

os saberes, os valores e as tradições indígenas, por meio de diálogos interculturais, políticos e epistemológicos (p. 217).

Embora cada aldeia adote alternativas próprias de construção e sobre o papel de sua educação escolar, todas partem dos mesmos pressupostos: uma escola diferenciada, construída coletivamente, na qual os indígenas possam ter e exercer autonomia para pensar e tomar decisões, na qual haja articulação das culturas sem sobreposições. No entanto, em se tratando de escola, é válido refletir o papel e as formas de funcionamento que historicamente lhe são atribuídos.

Ainda que haja especificidades na sociedade em que se situa e considerando que povos indígenas têm ou deveriam ter “autonomia” nas decisões do que a escola deve ensinar, esta instituição é vinculada ao Estado brasileiro, o que gera abissais contradições. Uma delas é a espécie de tutela estatal a que as escolas indígenas estão submetidas, ainda que haja todo um discurso idealista pautado na “autonomia” que deveria ir ao encontro da legislação que ampara e norteia a EEI. Troquez (2014), ao discutir sobre os principais enfoques que servem como base para produção brasileira sobre EEI, discute o seguinte sobre o conceito de autonomia que, também, é recorrente nos discursos:

A ideia de autonomia discutida pela maioria dos autores e até mesmo por documentos legais parece ocultar as determinações econômicas mais amplas a que estão submetidas as comunidades indígenas. Através do discurso das diferenças étnicas e culturais ocultam-se as desigualdades econômicas e a dominação. Faz-se parecer que a resolução futura do problema da ampliação dos territórios tradicionais (o que predomina sempre no âmbito do discurso enquanto uma promessa não cumprida) porá fim aos dilemas e mazelas indígenas (p. 63).

É possível uma escola indígena tomar decisões para o currículo, carga horária, definir seus professores, hora de entrada e saída, calendário, recursos, enfim, sem a “consulta às secretarias – Estado”? Tais questionamentos sobre a “autonomia” na EEI não são novos no campo da EEI, tampouco deste trabalho, já foram feitos por D’Angelis (2012); Luciano (2011) e Grupioni (2008). Para Secchi e Prattes (2015, p. 121),

a atual legislação reafirmou a sua origem colonial e deixou de contemplar uma premissa fundamental para a superação do modelo escolar integracionista, qual seja, a possibilidade de *iniciativa* das sociedades indígenas no processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus currículos e programas educacionais. Resguardou o direito de outorgar direitos. Os índios permaneceram na qualidade de ouvintes e não de propositores de suas próprias políticas. Por força da lei, continuaram meros espectadores ou atores coadjuvantes, sem direito ao voto nem ao veto.

Embora não seja recente a ideia de que os povos indígenas têm que dar conta de dominar conhecimentos ocidentais e buscar mecanismos de fortalecimento de seus próprios conhecimentos, da sua história, cultura, língua, da sua existência, oficialmente, isto se coloca como princípio apenas a partir da Constituição Federal de 1988. Enfatizar que a educação não é exclusividade da escola quer dizer que há dois processos educacionais que se inter-relacionem, sendo imprescindível o entendimento do papel de cada um nas sociedades indígenas. Especialmente, da escola e sua função social. Ainda que pareça redundância distinguir os dois processos, há diferenças significativas nos modos como estes processos são direcionados, devem ser entendidos e como se inter-relacionam no “chão da escola indígena.”

Dito isto, é crucial compreender e distinguir os dois modelos educacionais propostos (Luciano, 2011; 2013; Melià, 1999; 1979): educação indígena (tradicional) e educação escolar indígena, que se fazem presentes para as populações indígenas. Por conseguinte, a educação indígena consiste no desenvolvimento de cada povo, de seus sistemas de transmissão e produção dos conhecimentos e dos valores tradicionais de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem-viver e sua perspectiva de futuro (Luciano, 2011).

Enquanto isso, a educação escolar indígena refere-se à educação formal, realizada na escola, à apropriação e transmissão dos conhecimentos científicos e não indígenas.

Essas experiências não são concorrentes ou conflitantes. Em muitos povos elas se complementam. Diferentemente da uniformidade e homogeneidade da escola, no âmbito da educação indígena (tradicional) cada povo desenvolve seu sistema e processo próprio de educação, de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem viver e sua perspectiva de futuro (Luciano 2013, p. 346).

Embora se destaque que “a educação indígena e a educação escolar indígena não são conflitantes e em muitos casos se complementam”, é possível que haja falta de compreensão dessa diferença que, conseqüentemente, produz confusão, sobreposição ou exclusão. “Muitos educadores confundem na prática, o que não confundem no discurso: igualam *escola* a *educação*, querendo fazer, então, uma ‘*escola indígena*’ que seja igual a uma ‘*educação indígena*’” (D’Angelis, 2012, p. 71-72). O problema apontado não se restringe aos educadores, sendo também apresentado continuamente por pesquisadores no plano teórico-conceitual.

Não obstante se tenha generalizado o discurso da educação diferenciada como um discurso hegemônico, são diversas, contraditórias e até mesmo inconciliáveis as formas pelas quais os grupos indígenas concebem o lugar e o papel da escola no seu presente e no seu futuro (Grupioni, 2008, p. 30).

Essa não é uma discussão nova no campo da EEI. Kahn e Franchetto (1994), no século passado, ao fazerem análise dos últimos dez anos de

conceitualização e implementação da EEI, já alertavam para as duas premissas e suas confusões conceituais. Mesmo após trinta anos e a expansão, de forma significativa, dos estudos sobre EEI, essa confusão conceitual persiste.

Educação Indígena acabou tendo como referente o sistema formal, institucionalizado *na e pela* sociedade não-indígena, baseada no letramento e na escola. Consideramos, então, que tudo o que se formulou e executou até agora é mais Educação Escolar Indígena do que Educação Indígena propriamente dita, entendida esta última como sendo o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena. A segunda premissa é admitir a impossibilidade de se definir com nitidez a real política de Educação Indígena colocada atualmente em prática no Brasil. Se ao longo da história do país, ela sempre andou ao lado da religião e das doutrinas humanitárias e positivistas, que nortearam a formulação da política indigenista brasileira, hoje, com as conquistas alcançadas na última Constituição referente aos direitos indígenas, parece haver um jogo de forças contraditórias entre as posições progressistas garantidas na lei e a efetiva consecução desses princípios. Ou seja, verificamos que há uma dificuldade de se compatibilizar as conquistas obtidas na defesa dos direitos humanos e especialmente das minorias étnicas no Brasil, com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista. Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e linguística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua — “as nacionais” (Kahn; Franchetto, 1994, p. 5).

Observa-se que, para além dos relatos das experiências concretas e diversas apresentadas sobre EEI, há um consenso nos estudos, seja na apresentação dos avanços – destacando, na maioria das vezes, a educação diferenciada e os modos como os conhecimentos indígenas estão na escola, ou pela resignificação, apropriação, domesticação, dentre tantos variados nomes que se dá –, seja quanto aos desafios – as burocracias institucionais, falta de estrutura, formação de professores, currículo. Poucos são os trabalhos que tensionam e destacam de maneira aprofundada e integral como os modos indígenas e os modos ocidentais entrelaçados aos modos de fazer a escola nos territórios são tão desafiadores e conflitantes. Quando há, encontra-se como parte de uma discussão maior dentro do texto, tomado pela superficialidade.

Melià (1999, p. 13) enfatiza as implicações e os impactos da educação formal e da educação indígena dentro das aldeias:

Os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas. Esses foram também basicamente os programas e projetos das antigas missões. A resposta contra essa modalidade educativa se fez mediante uma luta que muitas vezes acabou em conquista. As conquistas estiveram duplicando, por contraste, o que tinham sido as grandes derrotas: livros e cartilhas em língua indígena, prévia conquista da escrita de cada uma dessas línguas, currículo adaptado à realidade indígena, principalmente no que tange aos saberes tradicionais, preparação, incorporação e contratação de professores indígenas por parte do Estado e das instituições. São esses passos suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças? Hoje sabemos perfeitamente que não! A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas. Outra maneira de esvaziar a ação pedagógica para a alteridade pode ser também uma atenção tão meticulosa a certas características próprias e dialetais desse ou daquele grupo dentro de uma etnia ou nação indígena, que a ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem-número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faça o que pode e o que quer.

Há um limite para a escola indígena. Ela não pode ser estritamente responsável pelas questões relacionadas à cultura, às identidades, à língua, às crenças, valores; é uma construção coletiva, com a qual todos têm o compromisso de “retomada” e fortalecimento dentro da aldeia, inclusive discutindo como esses aspectos e a educação escolar se entrelaçam, de forma a não os desvalorizar e os folclorizar. É evidente que a escola deve ter papel importante no fortalecimento dos aspectos mencionados, mas não unicamente (Luciano, 2011). Alguns povos (Benites, 2009; Alvares, 2011), inclusive, são estritamente cautelosos com a inserção dos conhecimentos tradicionais nas escolas.

A relação escola e populações indígenas é distinta. Para alguns povos, há um longo processo de contato; para outros, o contato é recente. Tais situações repercutem nos significados atribuídos e nas demandas que se colocam. Esses significados se diversificam de acordo com o povo e com suas necessidades.

Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a

língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo (Baniwa, 2013, p. 2).

Para as populações indígenas, a educação escolar traz, em seu cerne, a complexa tarefa de proporcionar os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas, situando as identidades indígenas e suas singularidades como parte do todo que é a humanidade. Do mesmo modo, o todo que é a humanidade tem como parte de si as identidades indígenas. Dessa maneira, não se pode entender o adjetivo “diferenciado”, que caracteriza a EEI, com o sentido de ser mais fácil ou espontâneo.

Em termos gerais, há de se ter uma educação escolar que respeite e impulse o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, que seja indissociável de suas identidades, e isto é extremamente complexo. De todo modo, o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Considerando a tarefa dual da escola em consonância com as demandas das questões indígenas, da cultura, da língua, mas não somente, é indispensável que ela apresente aos estudantes o que está além das práticas cotidianas, ensinando-lhes aquilo que não sabem, possibilitando atividades de conhecimento que transcendam a dimensão da cotidianidade (Heller, 2004) num “contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (Saviani; Duarte, 2010, p. 432), seja este ocidental ou indígena, considerando o encontro desafiador a partir da escola.

Posta a complexidade da escola indígena nos modos como se organiza, ou busca se organizar, indaga-se o papel do professor na escola indígena, além do engajamento no movimento. Cabe a este profissional assumir postura crítica, compreendendo o que é educação escolar indígena, entendendo a complexidade das relações sociais indígenas, suas etnias, línguas, culturas. D’Angelis (2012, p. 108) menciona a difícil tarefa de ser professor indígena, de transitar entre as duas culturas – o embate cultural precisa ser claramente focado e claramente tratado: “As comunidades precisam estar atentas, e garantir que o lugar de “professor” não seja um simples emprego, lugar de recebimento de salários por pessoas não capazes ou desinteressadas do processo”.

Para o autor,

a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até identidades, o que exige nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. (...)

na formação do professor indígena o problema do embate cultural precisa ser claramente focado e adequadamente tratado. Isso, aliás, não pode ser feito com “conteúdo” a ensinar. não se trata de ensinar antropologia, nem ensinar

“cultura indígena” para os índios, mas de construir uma relação pedagógica (e dialética), na qual professores e “assessores” sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda. por isso, o que se precisa aqui não é uma antropologia de gabinete universitário e de teorizações a partir de alguns meses de pesquisa de campo; trata-se, aqui de uma antropologia aplicada, da qual se exige mais do que “bom conhecimento” das sociedades interagentes: é preciso um profundo conhecimento delas, e uma atitude pedagógica e política apropriadas (D’ Angelis, 2012, p. 139-143).

A questão que se coloca é desvelar e compreender os problemas e desafios que impactam de forma significativa a efetivação da escola indígena. Se, anteriormente, a escola foi implementada nas aldeias como instituição ocidental – o que, em essência, não deixará de ser –, sem considerar as especificidades e, mais que isso, educando crianças e jovens a partir de concepção subserviente, hoje, temos a obrigação de não reproduzir o que condenamos: a segregação, a discriminação, o preconceito, o racismo e o autoritarismo.

Uma proposta de educação escolar indígena que atenda aos anseios dos povos indígenas requer “mais consciência política buscando conhecer como funcionam e como distribuem as relações de poder na sociedade majoritária, que o poder não monolítico” (D’Angelis, 2012, p. 93). É uma alternativa de mudança da realidade individual e coletiva, especialmente no que tange ao fortalecimento das identidades e território. Principalmente, na desnaturalização da sociedade vigente e pela luta histórica que lhe é inerente.

Ainda que para alguns povos essas demandas mudem (Luciano, 2013), de forma igual todos lutam para que sua autonomia e especificidade sejam respeitadas. Dessa forma, um professor indígena em uma escola indígena assume o compromisso de dar aulas e, ao mesmo tempo, lutar pela EEI em seu território, exercendo um duplo papel, incutindo nos alunos a militância, de modo que ler e escrever são ações que possibilitam expandir a consciência histórica. É trivial nos discursos das lideranças indígenas a expectativa em relação à nova geração, ansiando na capacidade dos mais jovens liderarem seu povo, sendo capazes de articularem-se em quaisquer que sejam as atribuições, nas mais diferentes esferas.

Não se busca aqui generalizar a educação escolar indígena, tampouco utiliza-se de discurso imperativo e juízos de valor sobre como devem ser as escolas indígenas, mas é possível pensar que, longe de apenas ler, escrever e contar, a educação escolar para os povos indígenas tem impulsionado o fortalecimento político, intelectual e de suas identidades. Destaca-se, por exemplo, a experiência dos povos Arapiun e Borari, na região Baixo Tapajós, segundo Rodrigues (2016), para esses povos, a educação escolar representa um papel positivo no empoderamento material e intelectual, além do fortalecimento da luta dos indígenas em relação à manutenção territorial e ao modo de vida diferenciado. Equivalente ao citado anteriormente, o povo Kaingang, aos poucos, vai definindo melhor a função da escola em seu território, reforçando suas identidades e o uso da língua indígena (Ferreira,

2019). Para os povos mencionados, a educação escolar não se esgota apenas na transmissão e sistematização de conhecimentos, mas está inter-relacionada aos projetos de cada aldeia, com as questões identitárias, territoriais, dentre outras.

Em seu estudo “A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas”, Tônico Benites (2009) busca compreender a relação dos indígenas à instalação do sistema de educação escolar nas aldeias. O autor destaca que após um longo período de embates, especialmente, relacionadas à contratação de professores e um modelo diferenciado de educação escolar, as salas de aulas e escolas existentes dentro do território foram transformadas em escola indígena. De acordo com Benites, há um otimismo de indigenistas e professores indígenas em relação a transformação da escola antiga em educação escolar indígena, porém, na visão de lideranças de famílias Kaiowá, ainda há muitas dificuldades de se entender essa mudança e diferença na relação entre educação escolar antiga e educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Tais experiências relatadas demonstram a diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil, que acarreta a diversidade de experiências com a EEI. A escola paira nos territórios indígenas e, dependendo do povo e seus projetos societários, podem ter significados e papéis diferentes. No entanto, é imprescindível situarmos a complexidade da EEI, para encontrarmos o caminho para uma educação escolar que além de estar em consonância com o povo, também esteja comprometida com a formação das pessoas, no sentido integral.

A luta pela garantia ao direito à educação escolar diferenciada, conforme os moldes previstos, é um exemplo, o maior deles, no que tange à transformação da realidade e a uma concepção de educação escolar em consonância com o interesse dos povos indígenas. Do contrário, estaríamos conformados com o modelo de educação escolar proposto pelo Estado de forma unilateral, padronizada.

Ainda que o processo de mudança da EEI seja lento, é possível observar uma significativa mudança atual nas aldeias.

Há uma luta substantiva acontecendo e é impossível pensar a educação fora desta luta, que não está no campo das utopias e nem pode ser enfrentada apenas com a esperança de que tenha um fim. O enfrentamento se dá no âmbito dos projetos societários. A educação requer a disputa da forma e do conteúdo, orientadas por finalidades que atendem aos interesses coletivos da maioria da população. Luta essa em articulação com os coletivos mais amplos dos movimentos sociais. Em contraposição às finalidades educativas postas pelo capital, as quais usualmente preparam a juventude para ser apenas mão de obra eficiente no interior das relações sociais vigentes (Colares, 2022, p. 46-47).

Sobre o papel da escola, Baniwa (2013, p. 6) enfatiza que “em muitos casos a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não abre mão da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial”. Arriscamo-nos a aproximá-la do que propõe

Gaudêncio Frigotto (2012), a partir do conceito elaborado por Marx, sobre o termo omnilateral – a formação omnilateral como possibilidade de superação da unilateralidade da sociedade capitalista, individualista e competitiva. Essa concepção pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Pensar uma formação escolar mais humana e em diálogo com a aldeia não é vinculá-la a um conceito e incluí-la no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena; é, sobretudo, ter conhecimento pleno e aprofundado das teorias, conceitos e métodos que guiam o programa educacional e da compatibilidade com o projeto de escola que se pretende construir.

Todo programa educacional e todo projeto escolar é motivado, inspira-se ou sustenta um projeto político. Desconhecer isso é ingenuidade. Negá-lo é má-fé. Qualquer programa educacional em escola indígena sobre o projeto político que o suporta. Em outras palavras explicitar seu projeto político para poder definir, sem equívocos, os objetivos de seu projeto pedagógico. O mínimo que se pode exigir de um programa educacional que pretende construir uma escola indígena seja sua filiação a um projeto anticolonialista com respeito às sociedades indígenas (D’Angelis, 2012, p. 78).

Assumir teoricamente e na prática postura crítica, emancipadora e política na construção dessa escola diferenciada é o compromisso dos povos indígenas na atualidade. Havemos de torná-la espaço de articulação, movimentação e ampliação de conhecimentos, mantendo o respeito aos modos de vida indígena, a fim de impulsionar a emancipação dos indígenas. Tal perspectiva impacta os modos como essa escola organiza seu currículo, gesta e organiza a instituição; molda a escola.

## Breves considerações

A EEI não é simples e não se tornou mais fácil pós-constituição, pelo contrário, impulsionou a luta por uma educação que esteja em consonância com os direitos estabelecidos. Encontrar equilíbrio entre conhecimentos ocidentais e indígenas no currículo (Secchi; Prattes, 2015), articular a EEI aos projetos dos territórios, aos problemas locais, nacionais e globais, proporcionar formação para professores indígenas que possam dar conta das especificidades inerentes a essa modalidade educacional, transformar o espaço escolar em um lugar onde as identidades sejam debatidas, valorizadas e, o mais complexo, que os conhecimentos indígenas não sejam complementos, periféricos e caricaturados – tomando como inspiração o termo utilizado por Benites (2009). É desafiador, tenso, conflituoso.

A relação entre as culturas dentro da escola indígena perpassa por perceber a tensão entre dois mundos – ocidente e indígena –, que estão imbricados, e para além da escola, embora, por vezes, se neguem, se tensionem ou dialoguem; o certo é que estamos na “fronteira”. Mais especificamente, com o conceito de “escola como fronteira”, proposto por (Tassinari, 2001).

Apesar de corroborarmos com a ideia de escola como fronteira e, portanto, terreno fértil para intercâmbio de conhecimentos, de pessoas, de culturas, é também válido mencionar a dimensão da fronteira como um local onde se produzem tensões, conflitos, disputas, inclusive, excedendo os limites impostos. Assim, pensar a escola a partir desse conceito, é colocá-la também como espaço onde os conhecimentos e relações interétnicas – sobretudo, pelas diferenças culturais e de concepções desde sempre vigentes, entre os próprios povos indígenas e também não indígenas – nem sempre são passivas e harmoniosas, e embora, o diálogo seja o melhor caminho, por vezes, as sobreposições acontecem, ocasionando na implementação de uma “escola”, desassociada de seus territórios indígenas, onde há impossibilidade do diálogo entre as pessoas e, conseqüentemente, entre culturas e conhecimentos, dando espaço para os preconceitos, as verdades absolutas e as contradições.

Desse modo, há de se construir uma educação escolar indígena que possibilite aos indígenas a participação dentro e fora de seu território, uma educação a partir da qual seus valores, sua cultura e sua identidade participe integralmente, não como complemento, folclorização, mas como parte de um plano sistemático e organizado de escola em consonância com a aldeia. Sem organização prévia do que se tem, do que se pretende e por que, corremos o risco de superficialidade, de um ensino híbrido que não forma ninguém (Baniwa, 2013).

O ser humano, como conjunto de relações sociais, ou seja, como expressão de todo o conhecimento criado pelas populações precedentes, é internalizado pelas novas gerações num processo dialético. Para que cada indivíduo se constitua como pessoa plena, é necessária a mediação de outros indivíduos. A criança adquire as características que constituem os seres humanos a partir das suas relações familiares, sociais, enfim, assumindo postura ativa nesse processo. Pensar em educação escolar indígena é pensar

no processo de desenvolvimento humano, da formação social da personalidade, da identidade e no fortalecimento de um povo.

A formação omnilateral não é opção, deve ser inerente ao processo formativo. A possibilidade de desenvolvimento pleno e íntegro de todas as dimensões humanas deve ser a função da escola indígena. Não menos importante, não como imposição, mas como reflexão, o necessário alinhamento teórico e pedagógico para as escolas indígenas, possibilitando um ensino-aprendizagem, vinculado ao compromisso político, à transformação social, à formação humana em todas as dimensões e à luta anticolonial, anticapitalista.

As perspectivas pedagógicas de Paulo Freire, sugeridas por D'Angelis (2012) e Medeiros (2020), a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) alinhadas às realidades estudadas por Colares (2013) e Rodrigues (2016) são indicativos, não como adesão dogmática, mas crítica e reflexiva para pensar concretamente teorias e metodologias para a EEL.

## Referências bibliográficas

ALVARES, Myriam Martins. **Kitoko Maxakali**: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, v. 15, n. 1, 2011.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: Impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS. Dissertação, Rio de Janeiro, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena**: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, v. 30, p. 55-75, 2010.

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

BRASIL. **Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/CEB, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2012.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. **Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadoras**. *Revista USP*, n. 127, p. 11-26, 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. **Afirmção étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará)**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 13, n. 50, p. 99-122, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar. **A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade**. *Revista Exitus*, v. 12, 2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, Bruno. **As crianças Kaingang**: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 11, n. 1, p. 83-100, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Luanna Cardoso; SANTOS, Zair Henrique; BRITTO, Luiz Percival Leme. Situando a questão histórica e teórico-conceitual da educação, educação indígena e da educação escolar indígena. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 234-264, jan./abr. 2026.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. USP, 2008.

HELLER, Agnes. **A estrutura da vida cotidiana**. In: HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, v. 63, 1994.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. O Desenvolvimento do Psiquismo. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**, Tese de Doutorado, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena no país e o direito de cidadania plena**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. **A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena**. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 1, p. 253-262, 2020.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola, São Paulo, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Caderno Cedes, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena Guarani numa escola, para quê?** SP: Curt Nimuendajú, 2009.

OIT. **Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 1989. Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasilia/lang-es/index.htmnode/513>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

REPETTO, Maxim. **Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade**. Textos e Debates, v. 2, n. 22, 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium – a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró**. Tese de doutorado. Campinas, SP: 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45, p. 422-590, set. /dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórica-crítica contra a barbárie.** – 1.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SECCHI, Darci; PRATES, Elen Luci. **Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios.** Revista pedagógica, v. 17, n. 34, p. 117-132, 2015.

SILVA, Marcio Ferreira da. **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil.** Aberto, p. 38-53, 1994.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.** Rostros y fronteras de la identidad, v. 158, n. 9, 2004.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas.** Horizontes-Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 49-68, 2014.

---

Recebido em: 05/08/2025\* Aprovado em: 15/04/2026\* Publicado em: 30/04/2026

---