XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA

CAIO AUGUSTO SOUZA LARA

FERNANDO DE BRITO ALVES

ANA DE LLANO

Copyright © 2024 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

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

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU – São Paulo
Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio – Rio de Janeiro
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Fernando Passos – UNIARA - São Paulo
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo
Secretarias
Relações Institucionais:
Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia
Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal
Comunicação:
Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe
Relações Internacionais para o Continente Americano:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM – São Paulo
Relações Internacionais para os demais Continentes:
Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará
Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul
Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI – Santa Catarina
Eventos:
Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo
Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina
Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP – Pernambuco

S678
SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI
Coordenadores: Caio Augusto Souza Lara, Fernando De Brito Alves, Ana de Llano – Florianópolis: CONPEDI, 2024.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-992-6
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: ESTADO DE DERECHO, INVESTIGACIÓN JURÍDICA E INNOVACIÓN
1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – 2. Sociologia. 3. Antropologia. XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU (2: 2024 : Florianópolis, Brasil).
CDU: 34

Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA

Apresentação

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA I E DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO E COMÉRCIO INTERNACIONAL I

Os artigos contidos nesta publicação foram apresentados no grupo Sociologia, Antropologia e Cultura I e Direito Privado e Comércio Internacional I durante o XIII Encontro Internacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI, realizado nos dias 18 a 20 de setembro de 2024, sob o tema geral "Estado de derecho, investigación jurídica e innovación". O evento foi promovido por esta sociedade científica do Direito em coorganização com a Facultad de Derecho de la Universidad de la República - Uruguay com o apoio do Programa de Pós-graduação em Direito e Políticas Públicas da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de mais uma exitosa experiência de encontro internacional do CONPEDI na América do Sul em mais de três décadas de existência.

A apresentação dos trabalhos abriu caminho para uma importante discussão, em que os pesquisadores do Direito puderam interagir em torno de questões teóricas e práticas, levando-se em consideração a temática central grupo. Essa temática traz consigo os desafios que as diversas linhas de pesquisa jurídica enfrentam no tocante ao estudo dos referenciais teóricos ligados ao Direito, à Sociologia e ao Direito Internacional Privado.

Os temas abordados vão desde os direitos dos povos originários, passando por questões raciais e de gênero, o que torna este Grupo de Trabalho um dos mais vanguardistas de todo o evento. Sociologia jurídica uruguaia, sociologia antifrágil e sustentabilidade corporativa europeia, dentre outros instigantes temas, foram abordados.

Na coletânea que agora vem a público, encontram-se os resultados de pesquisas desenvolvidas em diversos Programas de Pós-graduação em Direito, nos níveis de Mestrado e Doutorado, com artigos rigorosamente selecionados, por meio de dupla avaliação cega por pares (double blind peer review). Dessa forma, todos os artigos ora publicados guardam sintonia direta com este Grupo de Trabalho.

Agradecemos a todos os pesquisadores pela sua inestimável colaboração e desejamos uma ótima e proveitosa leitura!

Ana de Llano

Caio Augusto Souza Lara

Fernando de Brito Alves

A EDUCAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: TRAJETÓRIA NORMATIVA E EVOLUÇÃO DO MODELO ESCOLAR

EDUCATION AND INDIGENOUS PEOPLES OF BRAZIL: NORMATIVE TRAJECTORY AND EVOLUTION OF THE SCHOOL MODEL

Igor Barros Santos
Roberta Amanajas monteiro

Resumo

A relação entre o Estado e a coletividade indígena é pautada pela abordagem que aquele decide adotar diante dos povos indígenas. Nesse contexto, diante dos paradigmas que norteiam essa relação, destaca-se o instituto da Educação Escolar Indígena cujo modelo embrionário remonta o período colonial. Tal política pública exige o indispensável diálogo com os povos indígenas para o efetivo atendimento de suas necessidades, respeito às diferenças, prestígio à autodeterminação dos povos e otimização de seus resultados. Objetivando compreendê-lo sob o aspecto normativo recorremos a uma revisão de literatura com os principais teóricos do assunto combinada com a necessária pesquisa documental legislativa, o que demonstra a evolução da abordagem estatal, dos modos de se implementar a política pública e avanços decorrentes da mobilização dos povos indígenas. A despeito da pluralidade de formas de implementação e normas de regência, infere-se que é com a construção de um modelo que goze de ampla participação e que prestigie o protagonismo indígena que a política pública efetivamente consegue atender aos requisitos legais da especificidade, comunitariedade e ser diferenciada.

Palavras-chave: Educação indígena, Panorama normativo, Trajetória

Abstract/Resumen/Résumé

The relationship between the State and the indigenous community is guided by the approach that the State decides to adopt towards indigenous peoples. In this context, given the paradigms that guide this relationship, the institute of Indigenous School Education stands out, whose embryonic model dates back to the colonial period. Such public policy requires the indispensable dialogue with indigenous peoples to effectively meet their needs, respect differences, give prestige to the self-determination of peoples and optimize their results. Aiming to understand it from a normative aspect, we resorted to a literature review with the main theorists on the subject combined with the necessary legislative documentary research, which demonstrates the evolution of the state approach, the ways of implementing public policy and advances resulting from mobilization of indigenous peoples. Despite the plurality of forms of implementation and governing norms, it is inferred that it is with the construction

of a model that enjoys broad participation and that honors indigenous protagonism that public policy can effectively meet the legal requirements of specificity, community and be differentiated.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Indigenous education, Normative panorama, Trajectory

INTRODUÇÃO

Marcada pela complexidade e diversidade de referenciais, a interação entre o Estado e a Coletividade indígena é por vezes conflituosa. Partindo de um estudo acerca dessa relação pretende-se, por meio do presente escrito, estruturar as formas de abordagem e convivência entre o Poder Público e os Povos Indígenas do Brasil.

Nesse contexto ganha destaque o instituto da Educação Escolar Indígena cujo modelo embrionário remonta o período colonial. Tal política pública exige o indispensável diálogo com os povos indígenas para o efetivo atendimento de suas necessidades, respeito às diferenças, prestígio à autodeterminação dos povos e otimização de seus resultados.

Objetiva-se, ainda, diante da referido do contexto acima, apresentar o panorama normativo que disciplina a educação indígena desde o seu primeiro modelo até os dias atuais com as novas adaptações, novas roupagens e avanços decorrentes da mobilização dos coletivos dessa minoria étnica com o fim de atender às suas especificidades.

Para tanto, recorremos a uma revisão de literatura com os principais teóricos do assunto e operadores do direito que direcionam suas produções no sentido de investigar a disciplina normativa referente à educação indígena. Demais disso, fez-se necessária pesquisa documental legislativa com o fim de complementar as informações dos mencionados teóricos.

1. O ESTADO, EDUCAÇÃO E A COLETIVIDADE INDÍGENA: PARADIGMAS NORTEADORES DESSA RELAÇÃO

A relação entre o Estado e a coletividade indígena é pautada pela abordagem que aquele decide adotar diante dos povos indígenas. Conflituoso e violento, o primeiro paradigma da abordagem estatal foi marcado pelo genocídio. Conforme Munduruku (2012, p. 27), o "primeiro grande modelo colocado em prática desde o momento da chegada dos europeus é conhecido como paradigma exterminacionista, e seu objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas".

Partindo da noção, baseada no senso comum, de que os habitantes do novo mundo não eram dotados de alma no sentido religioso da expressão, seus atos de selvageria e carnificinas seriam perdoados por Deus através de sua igreja (BELFORT, 2006; BONIN, 2012; MUNDURUKU, 2012).

> Este modelo de compreensão da humanidade do outro fez com que se cometessem verdadeiras barbaridades contra os primeiros habitantes. Tais atos só foram amenizados com a posterior aprovação de uma bula papal, datada de 1537, em que a igreja definia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma e, portanto, seres humanos. Este talvez tenha sido o primeiro documento legal com posição oficial e que favorecia- ainda que não integralmente – os negros da terra, para usar uma expressão de Pero Vaz de Caminha (MUNDURUKU, 2012, p. 27).

Assim, excluída da noção de "povo civilizado", a coletividade indígena era considerada "bárbara" ou em desenvolvimento. Nessa época os indígenas foram vítimas de uma violência sistemática sob o pretexto do domínio territorial por parte de Portugal. Esse modelo exterminacionista caracterizou-se pela brutalidade e "limpeza étnica", permitindo a "abertura de um caminha para as nações civilizadas" (BELFORT, 2006; CUNHA, 1987).

Paralelamente a esse modelo exterminacionista surge um segundo modelo de política indigenista: o paradigma assimilacionista. Também chamado de integracionista, essa segunda abordagem estatal tinha por fundamento a noção de que a cultura indígena seria "atrasada" e estaria em fase de desenvolvimento. Pautado pela ideia da cultura dos povos indígenas como sendo inferior e dotada de menor complexidade, o integracionismo tinha na promessa de desenvolvimento de cultura tradicionais a partir de as interação e convívio com a cultura "majoritária" e "superior" presente na sociedade nacional. (FONTAN, 2017; BELFORT, 2006; LIMA, 2008).

> O paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas , suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativeiro, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protege-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, "interagir" aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional (MUNDURUKU, 2012, p.31).

É partindo desses dois paradigmas iniciais, que por vezes estão associados, que se pode analisar melhor o prisma histórico da Educação Indígena, sobretudo, que enquanto política pública, a educação está diretamente ligada a forma como o Estado direciona, promove a sua implementação, e estabelece seus fins.

No que se refere especificamente à Educação Indígena, sob a perspectiva histórica, atribui-se ao processo de catequese jesuítico o marco fundador do que futuramente se denominaria de educação escolar indígena. Essa modalidade educacional

não levava em consideração toda a cosmovisão do universo ameríndio, da sua diversidade cultural e das práticas sociais tradicionais (FERREIRA, 2001). Portanto, o objetivo era a conversão dos nativos ao cristianismo e a sua integração à cultura europeia colonizadora (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2004).

Sob da justificativa de defesa dos indígenas e da cidadania, a educação catequizadora realizada pela igreja com o apoio do Estado promoveu o desrespeito à diversidade e à autonomia dos povos indígenas (BRITO, 2012). De acordo com Fontan (2017, p. 17), a cultura do ocidente que concentra no Estado o poder tanto econômico quanto cultural considera que "as sociedades sem poder são a imagem daquilo que não somos mais e de que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser.". Portanto, era do interesse estatal a integração dos indígenas à sociedade "civilizada".

Cabe destacar que a educação escolar indígena é um processo constituído "historicamente em meio às tensões sociais que envolvem interesses antagônicos: de um lado uma força opressora que pretende desmantelar as formas e organização social dos povos indígenas" e, de outro, o desejo desses povos na manutenção de suas formas de organização social tradicionais (BRITO, 2012, p. 70).

De acordo com Ribeiro (2007), eram três os objetivos almejados pelos jesuítas, quais sejam, catequizar, fornecer mão-de-obra indígena para os empreendimentos colonizadores e produzir mercadorias para futura comercialização na Europa do que exceder.

Com o fim de efetivar sua autoridade entre os indígenas, "os jesuítas utilizavam metodologias diversas, entre elas a violência física para impor a nova ordem entre esses povos." (BRITO, 2012, p. 71). Assim, a Educação Indígena de caráter escolar, da forma como foi concebida, acabou por afetar e desestabilizar as formas tradicionais de organização indígena, de maneira que alterou, inclusive, a forma como se desenvolvia a vida comunitária (BERGAMASCH; SILVA, 2007; BRITO, 2012; RIBEIRO, 2007).

"A visão inferiorizadora que o Estado e a sociedade ocidental têm dos povos indígenas fundamenta-se no etnocentrismo, perspectiva pela qual uma cultura é considerada superior às demais." (FONTAN, 2017, p.17). Essa visão de

> assimilação, aculturação e, às vezes, até mesmo de indiferença em relação aos povos indígenas perdurou por todo o Período Colonial. No entanto, algumas mudanças ocorreram: foi instituído o Diretório Pombalino em 1757, determinando que haveria em cada aldeamento indígena duas escolas públicas (sendo uma para meninos e a outra para meninas), com a finalidade de ensiná-los/as a ler e escrever em Língua Portuguesa (CIARAMELLO, 2014, p. 112).

É partindo desse modelo embrionário de catequese que se estuda o modelo escolar de educação indígena. Nessa esteira, passamos a estudar a produção normativa que regulamentou a educação advinda do Estado direcionada aos povos indígenas.

2. A EDUCAÇÃO INDÍGENA E SUA TRAJETÓRIA NORMATIVA NO BRASIL

No que pertine à primeira regulamentação que versava sobre "processos educativos indígenas" e produziu efeitos em território nacional foi o Regimento de 1548. Em verdade, a referida norma tinha como objetivo converter indígenas ao cristianismo e permitir a consequente ocupação e preservação do domínio da colônia. Liderados pelo padre Manoel da Nobrega, em meados do século XVI, os padres jesuítas foram os responsáveis pela implementação desse sistema, que seria uma etapa embrionária da chamada educação escolar indígena (CIARAMELLO, 2014; D'ANGELIS, 2012; FONTAN, 2017).

Conforme D'Angelis (2012, p. 20), "a catequese refere-se às práticas das missões religiosas com o objetivo de conversão da população indígena ao Cristianismo. Esse período corresponde aos dois primeiros séculos de colonização" onde a escola estava a serviço da colonização. Esse projeto civilizatório foi delegado aos missionários católicos pela Coroa Portuguesa com o objetivo de integrar os índios à sociedade, negando-lhes seu modo de vida e cultura (FONTAN, 2017).

Outro marco relevante do histórico normativo da política educacional indígena foi o Diretório Pombalino. Ele simboliza uma alteração da política educacional destinada aos povos indígenas, pois o "Diretório determinou que haveria duas escolas públicas em cada aldeamento indígena uma para meninos e uma para meninas, em ambas deveria se ensinar a ler e escrever." (D'ANGELIS, 2012 p. 20). Baseadas nos moldes hegemônicos, as escolas previstas naquele regulamento não tiveram efetividade prática e as povoações respaldadas no Diretório Pombalino limitavam-se à gestão da exploração da mão de obra indígena.

No tocante a Constituição Imperial de 1824, apesar de esforços para a previsão mínima de direitos, como o direito de posse dos índios e a proibição do despejo forçado, envidados por José Bonifácio de Andrada e Silva, que acreditava na capacidade transformadora do processo educativo e rechaçava a adoção de qualquer medida extrema para os problemas sociais e políticos, perante a Assembleia Constituinte, o panorama permaneceu inalterado. Seguiu-se a perspectiva assimilacionista que buscava a integração dos indígenas impondo-lhes os valores do ocidente. Partindo da percepção de que havia

uma superioridade cultural por parte do colonizador pautava as políticas e abordagens perante a comunidade indígena. Seu texto não apresentou novidades relevantes, alinhando-se à vertente dos que acreditavam na imprescindibilidade da incorporação dos índios ao todo nacional (PARAISO, 2010; BASTOS, 2018).

Durante o período denominado de "Brasil Império", apesar da elaboração da Constituição de 1824, não foram inseridos em seu texto direitos relacionados aos povos indígenas. Dessa maneira, além das tentativas pontuais de positivação de direitos não serem exitosas, o órgão constituído para elaborar um censo e coletar dados acerca da questão agrária, estava a serviço dos grandes latifundiários da época.

Malgrado a ausência de previsão dos mencionados direitos na Carta Magna do Império, promoveu-se a recepção das normas infraconstitucionais que direta ou indiretamente disciplinavam a questão indígena e o processo de assimilação. Nesse momento histórico foi instituído, em 1845, o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos indígenas através do Decreto nº 426. O Mencionado instrumento normativo determinava a existência de um missionário em aldeamentos oficiais e o estabelecimento do posto de Diretor Geral dos Índios. Demais disso, estabelecia que onde não fosse suficiente para a função de ensino apenas missionário, seriam instituídas Escolas de Primeiras Letras.

A opção do Governo Imperial pelo integracionismo na própria Assembleia Constituinte forneceu respaldo as mencionadas normas e acabou por "fixar" condições para o reconhecimento da cidadania ao indígena. A homogeneização cultural e racial dessas populações seria condição prévia para possui o "status" de cidadão. Dessa "adaptação" e integração surgem diversos problemas.

> Ao aceitar a inserção no Estado-Nação, as sociedades indígenas passaram a enfrentar novas contradições. Uma delas é o fato do conceito de "índio", por ser uma categoria construída pela sociedade nacional e estabelecida a partir de imagens formuladas nas relações vivenciadas e nos interesses historicamente constituídos, caracterizar-se por seu caráter amplamente generalizante, Como tal, ignora as especificidades e peculiaridades étnicas dos vários povos, marcas de suas identidades individualizadas, elementos não valorizados pela sociedade nacional ao estabelecer suas relações com essas sociedades (PARAISO, 2010, p. 15).

Com a inauguração do período republicano seguiu-se o caminho até então trilhado pela constituição do império. No referido diploma normativo não se fez constar referência às comunidades indígenas brasileiras. A partir do século XX o Estado Brasileiro inicia a intensificação do processo de inclusão de normas em seu ordenamento com viés

assimilacionista, visando exclusivamente a integração dos povos indígenas ao modo social padrão, considerado "civilizado''. Nessa linha, tal ideologia também norteava o instituto da educação escolar fornecida às comunidades indígenas.

No Brasil, os direitos indígenas foram elevados ao status constitucional apenas em meados do século XX. Por intermédio da Constituição de 1934, que inaugurou no país o chamado constitucionalismo social, promovendo o primeiro disciplinamento formal da questão indígena. Ressalte-se que a previsão limitou-se a temas de índole fundiária e posse de terras, nada especificamente direcionado à Educação Indígena propriamente dita. Nas Constituições posteriores de 1937 e 1946 há a reprodução dos dispositivos mencionados, de maneira que a questão da terra continua a ser enfatizada. Em todos os diplomas o legislador consagrou a perspectiva assimilacionista, que visava a futura integração dos indígenas à "comunhão nacional".

Posteriormente, a Constituição de 1967, que regia o Estado Brasileiro durante o regime militar, promoveu avanços vinculados à questão agrária como, por exemplo, a atribuição do caráter de "patrimônio do Estado Nacional" para terras indígenas. A Emenda Constitucional nº 01/1969 que alterou substancialmente a Constituição de 1967 manteve essas conquistas.

Nesse contexto surge o Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) que, de acordo com Fontan (2017, p.80), "estabelece o dever de a administração direta e indireta respeitar as peculiaridades das comunidades indígenas, os seus valores, suas tradições, usos e costumes quando do processo de integração.". Cuida-se de um paradoxo, pois de um lado tenta-se resguardar as diferenças e de outro se pretende a integração à chamada "comunhão nacional".

Pautado preponderantemente pela política integracionista e elaborado sob a égide da Constituição Federal de 1967, o Estatuto do Índio visava a incorporação dessas pessoas à sociedade nacional. Consoante seu artigo 1º, "esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.".

Apesar disso, o referido instrumento normativo aborda temas relevantes para a preservação das tradições, valores culturais, usos e costumes indígenas. Positiva-se em seu texto a extensão do sistema de ensino brasileiro com as adaptações que se mostrassem necessárias aos povos indígenas. Assim, a Educação Indígena seria desenvolvida mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional.

Conquanto o Estatuto do Índio tenha enunciado a proteção cultural e a adoção do bilinguismo, "buscou-se embutir valores alheios à cultura indígena, o que nos remete à indagação se, dessa forma, estaria sendo respeitada a diversidade cultural." (FONTAN, 2017, p. 260). Inclusive, reforçando a argumentação, podemos citar a distinção feita pelo Estatuto do Índio nos artigos 4º e 7º.

O artigo 4º do mencionado Estatuto trata de uma classificação dos indígenas a partir do seu grau de integração, que, em última análise, era seu objetivo mediato. O dispositivo assim classificava o indígena:

> Art. 4º Os índios são considerados: I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional; II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento; III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (BRASIL, 1973).

Também no artigo 7º há, novamente, a manifestação do interesse na integração à sociedade. Segundo o dispositivo "os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeito ao regime tutelar estabelecido nesta Lei." (BRASIL, 1973). Ressalte-se que o trecho final não foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988 que não admite o chamado regime tutelar, vez que está superada a ideia de que os indígenas seriam sujeitos incapazes.

Especificamente quanto à educação, a sobredita legislação enuncia que o sistema de ensino em vigor no País se estende à população indígena com as necessárias adaptações. Nesse sentido, há, também, a previsão do respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Em sentido oposto ao respeito aos valores culturais da comunidade indígena, o Estatuto do Índio dispõe, nos termos de seu artigo 50, que a educação do índio será orientada "para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais." (BRASIL, 1973).

Inclusive, a legislação consagra expressões de caráter pejorativo e preconceituoso, como, por exemplo, o artigo 52 que determina que "será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação." (BRASIL,

1973). Segundo Fontan (2017), essa contradição permeia todo o Estatuto do Índio. Percebe-se, portanto, uma dualidade de abordagens por parte da legislação. Ao passo que reconhece os valores e a perspectiva cultural indígena, em seguida propõe a integração e menciona a noção de aculturação.

Ademais, o Estatuto do Índio ainda prevê, além do respeito às particularidades, a educação no seio da comunidade. Conforme o artigo 51, a assistência para fins educacionais será prestada sem se afastar do convívio no seio da comunidade quando possível. Dessa forma, busca-se conciliar o fornecimento das informações e saberes com a manutenção dos aspectos culturais e vínculos familiares.

> Programas educacionais que buscavam atender às necessidades dos povos indígenas segundo suas demandas só vão surgir a partir da década de 1980 e, com mais intensidade na década 1990. O marco principal para mudança de perspectiva sobre os programas educacionais para os povos indígenas é a promulgação da Constituição Federal que assegura o reconhecimento a organização social, cultura, língua, crenças e tradições dos povos indígenas. Na história da relação do Estado com os povos indígenas, é a primeira vez que se assegura aos povos indígenas a liberdade para implementar seus próprios programas educacionais, baseados em suas culturas, crenças, tradições (SILVA; VASCONCELOS, 2016, p. 165).

A partir do restabelecimento da democracia e a reestruturação do Estado brasileiro com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve avanços em relação à temática indígena, leia-se, garantias para além da perspectiva fundiária (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012; FONTAN, 2017).

> A nova Constituição Federal do Brasil, prezados parentes, inaugurou uma nova concepção de política indigenista. E para que isso acontecesse, foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro (MUNDURUKU, 2012, p. 36).

Assim, a Carta Cidadã de 1988 promoveu uma "virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação" para adequá-la aos princípios gerais. Portanto, a regulamentação da educação específica, diferenciada e bilíngue, direito conferido à coletividade indígena, tem seu início em 1988 e vem sendo aprimorada desde então (BONIN, 2012, p. 37).

Por meio do Decreto nº 26 de 1991, o Estado Brasileiro promoveu a transferência da competência de coordenar as ações referentes à Educação Indígena da Fundação Nacional do Índio - FUNAI para o Ministério da Educação. Assim, dispõe o Decreto nº 26 de 1991 que "fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino,

ouvida a FUNAI." (art. 1º). A despeito de promover a transferência da competência educacional, a referida norma conferiu competência consultiva à Fundação Nacional do Índio.

Com a retirada da incumbência exclusiva da Autarquia Indigenista no sentido de conduzir a educação escolar indígena junto as respectivas comunidades, "a responsabilidade em coordenar essas ações passou a ser do Ministério da Educação, enquanto a execução das políticas foi atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo que confere autonomia a cada um dos sistemas educacionais." (BONIN, 2012, p. 37).

Desta feita, conquanto tenha o ocorrido essa alteração funcional, na confecção dos planos e efetivação da política de maneira articulada e cooperativa entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação estaduais e as Secretarias de Educação municipais, assegurou-se a participação da FUNAI. Ainda nesse período foi editada a Portaria Interministerial nº 559/1991 que estabelecia que a educação escolar indígena deixaria de ter caráter integracionista.

Conforme Luciano (2006), a educação escolar indígena no Brasil tem uma história fracionada em dois períodos, sendo a Constituição Federal de 1988 um divisor de águas. Durante o primeiro período que vai do descobrimento até antes da Constituição de 1988, a escola tinha a missão de integrar os nativos à comunhão nacional, sendo suas línguas, tradições e valores perseguidos, negados e proibidos.

> A Constituição Federal de 1988, lei mais importante que rege o Estado brasileiro, afirma que a educação é um direito público subjetivo sendo responsabilidade do Estado sua oferta gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade de oferta educacional gratuita, inclusive às comunidades indígenas, para as quais a lei assegura, também, um tratamento diferenciado (BONIN, 2012, p. 38).

Nesse olhar normativo, um dos direitos mais importantes previstos na Constituição Federal de 1988, no tocante aos povos indígenas, é a garantia do reconhecimento do direito às terras tradicionalmente ocupadas para assegurar sua reprodução e perpetuação física e cultural. Também se reconhece aos povos indígenas a manutenção sua identidade preservando-se suas línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar. "Como resultado da ampla participação política dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa, consagrou um capítulo específico aos direitos indígenas e disciplinou o tema em nove dispositivos esparsos." (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

“Admitindo-se que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura”, a Constituição reconhece aos povos indígenas tanto sua organização social, línguas, crenças, tradições e costumes quanto a utilização de língua materna e processos próprios de aprendizagem (BONIN, 2012, p. 38).

Se em um passado distante se tinha um paradigma exterminacionista, em um passado recente falava-se em paradigma integracionista. Agora, respaldado pela nova ordem constitucional, é possível a identificação de uma nova orientação na política indigenista (BONIN, 2012; BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER, 2012).

> Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

Essa mudança de paradigma e dos referenciais norteadores da relação entre Poder Público e os povos indígenas desencadearam importantes alterações legislativas e de abordagem estatal, sobretudo na política pública de educação escolar indígena (GRUPIONI, 2004). Nesse sentido, de acordo Oliveira e Nascimento (2012), a despeito da história das políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas ser orientada por princípios integracionistas, estando, portanto, a educação escolar a serviço da assimilação dos índios à ordem da sociedade envolvente, na atualidade, as práticas e discursos pautados na diversidade vêm modificando a estrutura das relações entre o Estado e as comunidades indígenas.

Complementa Silva (2019, p. 322) que, na contemporaneidade, tanto a educação quanto a criação de escolas em terras indígenas passaram a constituir demandas de “projetos dos próprios povos indígenas e estudiosos da temática, interessados em adquirir conhecimentos em âmbitos gerais, fora e dentro das aldeias, assim como construir novas formas de relacionamento.”.

Especificamente quanto às repercussões no ordenamento jurídico brasileiro devemos enfatizar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (atual Lei nº 13.005/2014). Inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9.394/1996) há a consagração dogmática do direito a uma

educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Nos termos do seu artigo 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." (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB, o Sistema de Ensino Nacional seria norteado por dois grandes objetivos: a) "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" (art. 78, I); b) "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." (art. 78, II). (BRASIL, 1996).

Nessa linha, ao prestigiar um modelo educacional que leva em consideração a diferença, a norma atende aos anseios das comunidades indígenas sob a perspectiva formal, no sentido de garantir a sobrevivência étnica. Sobre o assunto, cabe um alerta, pois

> [....] tanto na prática como em definições conceituais, a qualificação dessa modalidade escolar de "bilíngüe e intercultural", como aparece textualmente na LDB, é também uma questão em aberto. O ensino bilíngüe, por exemplo, visa respeitar o preceito constitucional de respeito às línguas indígenas e garantir sua manutenção. Mas a questão da alfabetização em língua indígena traz um incômodo: o da impressão de que a ruptura com os modelos anteriores de educação escolar não é completa (COHN, 2005, p. 490).

No que pertine essa nova estrutura de Educação Indígena, consoante Medeiros (2012, p. 3):

> Segundo este novo modelo de educação escolar indígena, a escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998). Comunitária porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngüe visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola.

E conclui a autora que de modo distinto ao que a história da Educação Indígena nos apresenta acerca do processo de escolarização, com seu viés tradicionalmente homogeneizante, a adoção do modelo diferenciado e específico surge para promover o pluralismo e respeito as diferenças (MEDEIROS, 2012).

Também consta da Lei nº 9.394/1996 que "a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa." (art. 79). A confecção e planejamento dos mencionados programas serão precedidos de audiência das comunidades indígenas.

Assim, "o artigo 79 prevê o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação destinada aos povos indígenas, para o desenvolvimento de currículos e programas específicos" e para a confecção e divulgação de material didático atento as especificidades de seu público alvo (BONIN, 2012, p. 39).

Conquanto ainda seja uma realidade passível de aprimoramento, a escola é considerada pelos povos indígenas como uma instituição necessária e relevante, um instrumento que pode contribuir com embates mais amplos que possam participar. Em muitos casos a coletividade indígena procura delimitar o lugar político da escola. Eles a qualificam como formadora de guerreiros e a serviço da comunidade (SILVEIRA, 2012; BONIN, 2012). O respeito à autonomia das comunidades indígena é um aspecto marcante destes dispositivos. Conforme o parágrafo segundo do artigo acima referido, os programas integrados de ensino e pesquisa serão orientados pelos seguintes objetivos:

> Art. 79: [....]
> § 2º [....]
> I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Segundo Silveira e Silveira (2012), a norma geral que institui o direcionamento da educação no Brasil promove avanços formais ao prever a implantação das diretrizes curriculares nacionais e das bases curriculares que irão nortear a confecção dos projetos pedagógicos das escolas indígenas brasileiras e a determinação de que os entes políticos instituam órgão dentro de sua estrutura interna para ser encarregado da política de Educação Indígena.

Complemente-se que da interpretação literal da Lei nº 9.394/1996, dois princípios consagrados estão diretamente relacionados com a preservação da diversidade cultural, são eles: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir a arte, pensamento e cultura e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (FONTAN, 2017).

Por fim, ainda quanto à Lei de Diretrizes e Bases Nacional, como um consectário lógico de toda a mudança paradigmática e normativa citada, cabe ressaltar que no processo educacional assegurou-se às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, conforme seu art. 35-A, § 3º.

Em junho de 2014, o Brasil, através da Lei nº 13.005, regulamentou o Plano Nacional de Educação com vigência por 10 (dez) anos, a contar da sua publicação. Por intermédio do referido diploma legal, determinou-se que os entes federados devem estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que:

> Art. 8º ,§ 1º [....]
> I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
> II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
> III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
> IV – promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Além das determinações referentes aos planos de educação, a Lei nº 13.005/2014 traz em seus anexos metas e estratégias que irão delinear a construção e execução dos planos de educação de maneira geral. No tocante a educação infantil, o Plano Nacional de Educação fixa como estratégia estimular o atendimento das comunidades indígenas por meio do "redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada." (1.10).

Estabelecida como a quinta meta, a alfabetização é fomentada de maneira geral na educação básica até o final do ensino médio. No tocante às comunidades indígenas e o processo de alfabetização, fixou-se a estratégia de

> Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Meta 5.5, Plano Nacional de Educação). (BRASIL, 2014).

Movido pelos preceitos mencionados e atento a noção de autonômia e protagonismo indígena, foi editado o Decreto nº 6861/2009, que versa sobre os territórios etnoeducacionais. A partir de então constitui-se uma nova situação jurídica e política no tocante à trajetória da educação escolar indígena no Brasil.

Pautada pelo respeito e reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas bem como prevendo a autonomia no que pertine ao gerenciamento do processos

escolares, o Decreto promove a conexão entre a temática educacional e o elemento territorial. Significa dizer que a noção de território etnoeducacional ao mesmo otempo em que prestigia o protagonismo indígena, permite a adequação entre a instituição escolar e a territorialidade da comunidade respectiva, ultrapassando a fragmentariedade política brasileira entre estados e municípios.

Conforme Bergamaschi e Sousa (2015, p. 151):

> Vale frisar que um dos pontos mais importantes do Decreto se refere à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, o que deixa claro o caráter autônomo do processo educacional. Em parágrafo único, o Decreto nº 6.861 diz: "A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação" (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

Apresentadas as especificidades da educação escolar indígena na LDB e no Plano Nacional de Educação, há que se aprofundar o assunto. Sobre o prisma normativo temos o Parecer nº 14/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. O referido expediente aborda de maneira rica a perspectiva histórica da Educação Indígena no Brasil, em especial a catequese e os anseios integracionistas estatais.

Além disso, promove a distinção conceitual própria entre a Educação Indígena e educação escolar indígena. Segundo o Parecer,

> a Educação Indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (BRASIL, 1999, p. 3).

Enquanto a educação escolar indígena se refere ao processo desenvolvido com conjunto com a sociedade nacional, a Educação Indígena constitui um procedimento de internalização nos membros da sociedade do modo de ser específico e próprio da comunidade (BRASIL, 1999). Sustenta o Conselho Nacional de Educação que

> aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "póscontato", a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos

> índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999, p. 4).

Para além dos elementos conceituais supra afirmados e a despeito do modelo homogeneizador adotado anteriormente, foi a partir da reivindicação dos povos indígenas de um modelo educacional que fosse orientado pelo respeito ao pluralismo e a diversidade cultural que a Educação Indígena começou a ser repensada de modo a preservar especificidades culturais e concilizar a aprendizagem de conhecimentos universais (FONTAN, 2017).

O próprio Parecer nº14/99 recomenda o aparelhamento e adaptação das escolas às especificidades e peculiridades dos povos indígenas, concedendo a estas autonômia de gestão e pedagógica. Isso se deve à existência de diversas etnias que adotam distintas tradições, costumes e línguas. Nessa linha, inclusive, dispõe, o Plano nacional de Educação, conforme mencinado anteriomente.

Demais disso, consoante o sobredito opinativo, por intermédio da educação escolar indígena, tem-se buscado combater a cultura de invizibilização e negação das particularidades étnicas e reforçar processos de resistência etnico-territoriais, delineando seus anseios enquanto coletividade e defendendo seus direitos (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Destaque-se, segundo Bergamaschi e Sousa (2015, p. 151), que "a categoria 'escola indígena', no entanto, só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999 e pela Resolução nº 3/1999.".

Por fim, ainda no tocante ao Parecer nº 14/1999, importante destacar o teor pertinente aos professores indígenas. Como um requisito essencial, exige-se do professor indígena o pertencimento à coletividade indígena envolvida no processo educacional. O intrumento opinativo destaca, ainda, a criação e regulamentação da carreira do magistério indígena com o ingresso condicionado à realização de concurso público, como uma medida necessária à concreta implementação da política educacional. Demais disso, o opinativo mencionado reconhece como de atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação a regulamentação e procedimentalização da formação dos professores indígenas.

Dando prosseguimento ao estudo da seara normativa referente a educação escolar indígena, com o fim de regulamentar parte do conteúdo do Parecer nº14/1999, foi editada a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). O mencionado ato normativo fixa diretrizes para o funcionamento das escolas

indígenas e para isso estabelece os elementos essenciais necessários a sua estruturação, desempenho e a organização.

Nessa esteira, a resolução enfatiza como sendo essencial para sua implementação, em seu artigo 2º nos tópicos referentes aos elementos básicos, a concessão de autonomia para que a comunidade tenha organização escolar própria. Assim, sob o olhar jurídico, as escolas indígenas devem ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, com atendimento exclusivo aos povos indígenas e tendo o ensino ministrado em suas línguas maternas.

Ainda estudando a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), destaque-se que a referida norma dispõe, também, sobre repartição de competências especificamente quanto a educação escolar indígena. Conforme seu artigo 9º, compete à União legislar privativamente sobre educação escolar indígena, definir diretrizes e políticas nacionais. Cabe à União, ainda, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas. Nesse contexto, é de atribuição da União redefinir programas e promover a adaptações às peculiaridades indígenas.

Por sua vez, nos termos do inciso II do artigo 9º, compete aos Estados executar as políticas de educação escolar indigenista. Assim, é de aribuição dos Estados regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual. Demais disso, cabe aos Estados fornecer recursos às escolas indígenas e promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.

Por fim, no que se refere à competência dos entes politicos, dispõe a Resolução, no parágrafo primeiro do seu artigo 9º, que os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que possuam sistemas de educação próprios, dispondo de condições financeiras e técnicas compatíveis. Exige-se, ainda, o assentimento das comunidades indígenas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública educacional escolar indígena passou por transformações substanciais ao longo dos anos resultado de fatores sociais e políticos. Nessa linha, o amadurecimento e redefinição do instituto da educação escolar indígena permitiram o atendimento de demandas pleiteadas pelos povos indígenas. Nesse sentido, a evolução do

modelo educacional escolar indígena passa pela modificação da forma de dialogar entre o Poder Público e os referidos povos originários. É a partir do aprimoramento de uma visão empática combinado com o reconhecimento da diferença que se consolida um modelo que de fato atende às necessidades da coletividade indígena e prestigia sua autodeterminação. Percebe-se, portanto, que a despeito da pluralidade de formas de implementação e normas de regência, é com a construção de um modelo que goze de ampla participação e que prestigie o protagonismo indígena que a política pública consegue ser concretizada com efetividade e atendendo aos requisitos legais da especificidade, comunitariedade e sendo diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. "Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho": o Cimi no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1986). *In*: LOBATO, Sidney (Org.). **Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional**. Rio Branco: Nepan, 2018. p. 61-81.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. **Ágora: Revista do Departamento de História e Geografia**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições,** Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, maio/ago. 2015.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 171-195, abr. 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 05 fev. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845. Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos Índios. *In:* COLEÇÃO de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 31 dez. 1845. v. 1, p. 81.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 21 dez. 1973. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6001&ano=1973&ato=c03g3Yq5EenRVT213>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 22 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do índio. Portaria nº 666, de 17 de julho de 2017. Regimento Interno da Fundação Nacionaldo Índio – Funai. **Diário Oficial da União,** Brasília, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 31. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19183136/do1-2017-07-19-portaria-n-666-de-17-de-julho-de-2017-19183102. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRITO, Edson Machado de. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em: 20 set. 2021.

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. **Quem somos.** Manaus, 2020. Disponível em: https://coiab.org.br/quemsomos. Acesso em: 20 ago. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

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

FAUSTINO, Rosângela Célia. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. *In*: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena**: Contribuições da Teoria Histórico cultural. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 11-30.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação**: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FONTAN, Daiane de Fátima Soares. **Educação escolar indígena**: estudo sociojurídico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu. Curitiba: Juruá, 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-56.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1).

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada: O estudo da Língua Kaingang e do artesanato na escola. *In*: ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2218/403. Acesso em: 12 jul. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do movimento social indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e

educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Ago. 2020.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Construindo o estado da exclusão: os índios brasileiros e a constituição de 1824. **Revista Clio**, Recife, v. 28, n. 2, p. 1-17, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

SILVA, Sâmela Ramos da; VASCONCELOS, Eduardo Alves. Reflexões sobre a educação escolar indígena. *In:* SARDINHA, Antonio Carlos; TENÓRIO, Adriana; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Diversidade e o campo da educação**: (re) leituras e abordagens contemporâneas. Macapá: UNIFAP, 2016. p. 161-173.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas. **Direito fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.