

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA**

Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento

**CRISTIANE TEIXEIRA BAZILIO MARCHETTI**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E LEGAIS**

**TUPÃ**

**2021**

**CRISTIANE TEIXEIRA BAZÍLIO MARCHETTI**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E LEGAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Tupã, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento.

**Área de concentração:** Agronegócio e Desenvolvimento

**Linha de pesquisa:** Meio Ambiente e Desenvolvimento

**Orientador:** Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes (FCE/UNESP)

**Comitê de Co-orientação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Matulovic da Silva Rodrigues (FCE/UNESP) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Elisa Bressan Smith Lourenzani (FCE/UNESP)

**TUPÃ**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Biblioteca e Documentação da FCE – Unesp, Câmpus Tupã:

Marchetti, Cristiane Teixeira Bazilio.

M332p Políticas públicas de educação para povos indígenas no Brasil: transformações conceituais e legais. / Cristiane Teixeira Bazilio Marchetti. – Tupã: [s.n.], 2021.  
109 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) – Universidade Estadual Paulista UNESP – Faculdade de Ciências e Engenharia, 2021.

Orientador: Nelson Russo de Moraes

Coorientador: Mariana Matulovic da Silva Rodrigueiro

Coorientador: Ana Elisa Bressan Smith Lourenzani

1. Educação escolar indígena. 2. Políticas públicas de educação indígena. 3. Escolas indígenas. I.Título. II. Autor.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

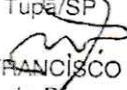
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E LEGAIS

AUTORA: CRISTIANE TEIXEIRA BAZILIO MARCHETTI  
ORIENTADOR: NELSON RUSSO DE MORAES  
COORIENTADORA: ANA ELISA BRESSAN SMITH LOURENZANI  
COORIENTADORA: MARIANA MATULOVIC DA SILVA RODRIGUEIRO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em AGRONEGÓCIO E DESENVOLVIMENTO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof(a). Dr(a). NELSON RUSSO DE MORAES (Participação Virtual)  
Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia / Faculdade de Ciências e Engenharia - FCE - UNESP - Tupã/SP

  
Profa. Dra CRISTIANE HENGLER CORRÊA BERNARDO (Participação Virtual)  
Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia / Faculdade de Ciências e Engenharia - FCE - UNESP - Tupã/SP

  
Prof. Dr. FRANCISCO GILSON REBOUÇAS PORTO JÚNIOR (Participação Virtual)  
Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociedade / Universidade Federal do Tocantins - UFT - Palmas/TO

Tupã, 28 de maio de 2021

Ao Adriano, meu esposo, meu amigo, companheiro em todas as horas da minha vida, que sempre me incentivou e colaborou para que meus objetivos fossem alcançados e que, muito pacientemente, suportou minhas ausências em nosso convívio para que eu pudesse realizar este sonho.

A minha querida filha Ana Livia, que foi absolutamente compreensiva e é a fonte de inspiração para minha capacidade de amar.

Aos meus pais pela minha formação, crenças e valores que me permitiram encarar os desafios impostos pela vida, com coragem e ética.

Aos meus sogros, que mesmo sem entender os processos do grau acadêmico, torcem e vibram pelas minhas conquistas. Dedico.

## AGRADECIMENTO

A Deus, pela inspiração em todos os momentos que a este trabalho me dediquei, pela força para transpor os percalços e desvios de minha trajetória de vida, como mulher, como mãe, como amiga e como profissional.

Ao meu orientador Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes, por caminhar comigo ao longo de todo esse processo do mestrado, permitindo-me desfrutar de sua companhia, respeito e dedicação docente sempre permeada de uma competência que propicia a promoção da aprendizagem de seus alunos. Além de me orientar, foi incansável no estímulo a continuar neste desafio. Orientador, cuja postura ética, calma e espírito de colaboração foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Às coorientadoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Matulovic da Silva Rodrigueiro e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Elisa Bressan Smith Lourenzani, pelas contribuições em minha pesquisa.

Aos Profs. Dr.<sup>a</sup> Cristiane Hengler Corrêa Bernardo e Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, bancas em minha qualificação, cujos apontamentos e contribuições foram muito pertinentes para a conclusão desta dissertação.

Aos professores que pude conhecer por meio do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento da UNESP de Tupã e que corroboraram para meu crescimento pessoal e profissional.

À CAPES/Ministério da Educação pela bolsa de mestrado concedida e que foi importantíssima para a conclusão dos trabalhos de pesquisa.

Ao Fabião, bem como aos demais funcionários da secretaria, pela atenção em todos os momentos solicitados.

Aos colegas da turma do mestrado 2019, pelas inúmeras discussões e constante troca de conhecimentos e experiências.

À minha grande amiga Valquíria Cristina Martins, pela amizade, companheirismo e dedicação presente em todos os momentos que mais precisei.

Aos amigos Júlio Martins Gerônimo Muhongo e Marlene dos Santos Diniz, pela parceria nessa caminhada.

Aos colegas e profissionais do Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social (GEDGS) e da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT), pelas inúmeras discussões e aprendizados adquiridos durante nossas reuniões.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

MARCHETTI, Cristiane Teixeira Bazilio. Políticas públicas de educação para povos indígenas no Brasil: transformações conceituais e legais. 2021. 109 p. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) - Faculdade de Ciências e Engenharia, Universidade Estadual Paulista, Tupã, 2021.

## RESUMO

Considerando que os povos indígenas do Brasil, desde o início de suas relações sociais com os não-indígenas, foram perdendo parte significativa de sua identidade originária, por meio de processos violentos (para além da violência física, a cultural sobre sua essência e a estrutural sobre os seus direitos e políticas públicas), e considerando a importância dos processos de produção de conhecimento escolar na articulação complexa de saberes, a presente dissertação de mestrado traz um estudo acerca das políticas públicas de educação indígena no Brasil, em seu percurso histórico e legal. A pesquisa está situada no contexto da vida rural no qual a maioria das aldeias indígenas brasileiras estão instaladas. Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa está em descrever as transformações do processo histórico de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil, desde os primórdios da colonização europeia à Constituição Federal de 1988, que se tornou o marco principal das políticas públicas que hoje existem. Sendo assim, buscou-se construir resposta ao problema central que é circunscrito em “como se deram as transformações do processo histórico de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil?” A proposta metodológica baseou-se numa pesquisa do tipo descritiva, sob uma abordagem qualitativa, dentro de uma perspectiva historiográfica, estabelecendo-se sobre as técnicas da exploração bibliográfica e de exploração documental, tomadas como complementares para um bom estudo sobre o tema e suas transformações. As transformações do processo histórico de produção das atuais políticas públicas se deram num processo lento e doloroso. As legislações voltadas à educação escolar indígena foram se desenvolvendo de forma gradativa graças ao maior protagonismo dos próprios povos ameríndios, mas essas legislações ainda vão seguindo seu curso e o direito a uma educação diferenciada vai sendo, pouco a pouco, conquistada por meio de muitas lutas e legislações surgidas subsequentes. Esta pesquisa poderá ser utilizada como base na perspectiva em que sustentará outros trabalhos científicos que possam ser realizados com envergadura metodológica teórico-empírica, corroborando para melhorias neste processo.

**Palavras chave:** Educação escolar indígena. Políticas públicas de educação indígena. Escolas indígenas.

MARCHETTI, Cristiane Bazilio Teixeira. **Public education policies for indigenous peoples in Brazil: conceptual and legal transformations.** 2021. 109 p. Dissertation (Master in Agribusiness and Development) - São Paulo State University (UNESP), School of Sciences and Engineering. Tupã, 2021.

### **ABSTRACT**

Considering that the indigenous peoples of Brazil, since the beginning of their social relations with non-indigenous peoples, were losing a significant part of their original identity, through violent processes (in addition to physical violence, cultural about its essence and structural about their rights and public policies), and considering the importance of processes of production of school knowledge in the complex articulation of knowledge, this master's thesis brings a study about the public policies of indigenous education in Brazil, in its historical and legal course. The research is situated in the context of rural life in which most Brazilian indigenous villages are installed. In this sense, the main objective of this research is to describe the transformations of the historical process of production of current public policies of indigenous education in Brazil, from the beginnings of European colonization to the Federal Constitution of 1988, which became the main landmark of public policies that exist today. Thus, we sought to build a response to the central problem that is circumscribed in "how did the transformations of the historical process of production of the current public policies of indigenous education in Brazil take place?" The methodological proposal was based on a descriptive research, under a qualitative approach, within a historiographical perspective, establishing itself on the techniques of bibliographic exploration and documentary exploration, taken as complementary to a good study on the subject and its transformations. The transformations of the historical process of production of current public policies took place in a slow and painful process. The legislation snaging indigenous school education was gradually developed thanks to the greater prominence of the Amerindian peoples themselves, but these laws are still following their course and the right to a differentiated education is gradually won through many subsequent struggles and legislations. This research can be used as a basis in the perspective in which it will sustain other scientific works that can be carried out with theoretical-empirical methodological wingspan, corroborating for improvements in this process.

**Keywords:** Indigenous school education. Public policies of indigenous education. Indigenous schools.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Preenchimento do protocolo de entrada .....	28
Figura 2 - População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio no Brasil .....	50
Figura 3 - As grandes navegações .....	65
Figura 4 - Povos Indígenas do Brasil na época do descobrimento .....	66
Figura 5 - Situação que os aldeamentos promoveram aos indígenas .....	67
Figura 6 - O Último Tamoio, pintura de Rodolfo Amoedo (1883) .....	68
Figura 7 - A catequização dos povos indígenas .....	69
Figura 8 - Linha Narrativa das Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena .....	74
Figura 9 - Currículo: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena .....	81
Figura 10 - Escolas indígenas pelo Brasil .....	83
Figura 11 - Territórios Etnoeducacionais Pactuados .....	84
Figura 12 - Áreas de ação dos ODS .....	90
Figura 13 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) .....	91
Figura 14 - Estrutura da BNCC .....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Status dos artigos catalogados no processo de seleção .....	32
Gráfico 2 - Fontes de dados dos artigos catalogados no processo de seleção .....	32
Gráfico 3 - Ano de publicações e quantidade de artigos .....	33
Gráfico 4 - Quantidade de artigos por bases .....	34
Gráfico 5 - Prioridade de leituras dos aceitos .....	35
Gráfico 6 - Critérios de seleção dos artigos aceitos .....	36
Gráfico 7 - Total de Escolas Indígenas por região .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios e pressuposições utilizados no processo de seleção e captura dos artigos de interesse .....	30
Quadro 2 - Critérios utilizados no processo de seleção e captura dos artigos de interesse .....	31
Quadro 3 - Relação de artigos selecionados .....	34
Quadro 4 - Estrutura metodológica da pesquisa .....	39
Quadro 5 - Repasses para alimentação escolar aos estados e municípios .....	86
Quadro 6 - Diretrizes do PNAE .....	86

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BCII	Base Curricular Intercultural Indígena
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética na Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIC	Catecismo da Igreja Católica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DE	Diretoria de Ensino
EdUFRR	Editora da Universidade Federal de Roraima
EEl	Educação Escolar Indígena
EI	Estatuto do Índio
ENAPEGs	Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social
ETEC	Escola Técnica Estadual
FAG	Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz
FCE	Faculdade de Ciências e Engenharia
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEDGS	Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	Instituto Paulo Freire

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGAD	Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPP	Projeto Político-pedagógico
RBS	Revisão Bibliográfica Sistemática
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RedeCT	Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais
SarsCov 19	Síndrome Respiratória Aguda Severa (trad.ing)/Coronavirus Disease 2019
SP	São Paulo
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
StArt	State of the Art by Systematic Review
UE	Unidade Escolar
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAI	Centro Universitário de Adamantina
UniLaSalle	Centro Universitário La Salle Lucas do Rio Verde
TEE	Território Etnoeducacional
TI	Terra Indígena
TO	Tocantins

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Descrição do Tema.....	15
1.2 Justificativa.....	18
1.3 Objetivos de pesquisa.....	20
1.3.1 Objetivo Geral.....	20
1.3.2 Objetivos Específicos.....	20
1.4 Proposta Interdisciplinar e fio condutor teórico da Dissertação.....	200
1.5 Estrutura da Dissertação.....	22
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA (RBS) SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	24
2.1 Aproximação ao método.....	24
2.2 Desenvolvimento da Revisão Bibliográfica Sistemática.....	27
2.3 Panorama das Publicações.....	33
3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	37
3.1 Organização e reorganização da pesquisa dada à condição pandêmica de 2020.....	37
3.2 Delineamento da pesquisa.....	38
3.3 Metodologia da Pesquisa Historiográfica Descritiva.....	38
4 FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS.....	43
4.1 O capital, as classes sociais e a subjetividade humana.....	43
4.2 Sociabilidade em Ferdinand Tönnies.....	49
4.3 Elementos antropológicos.....	52
4.4 Conhecimento e produção escolar do conhecimento.....	588
5 UM RESGATE HISTÓRICO DA CHEGADA DOS PORTUGUESES E O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....	644
6 HISTORIOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ATÉ 2020.....	744
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	955
REFERÊNCIAS.....	99

## **1 INTRODUÇÃO**

Nesta seção será realizada a apresentação da pesquisa, o lugar de fala do pesquisador, a aproximação e pertencimento do tema à linha de pesquisa do programa, a convergência das searas estudadas (políticas públicas, políticas públicas de educação e povos indígenas), o problema e as justificativas do trabalho científico.

### **1.1 Descrição do Tema**

Após cinco séculos de um processo civilizatório pautado no massacre humano e na redução dos povos indígenas brasileiros, pode-se dizer que apesar de alguns avanços, como a organização em aldeias e a demarcação de reservas, criadas por força de lei e pela ação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e do Serviço de Proteção ao Índio – SPI (órgão antecessor da FUNAI), os mesmos ainda enfrentam muitos desafios a serem superados pelos povos que apresentam uma imensa diversidade quanto à língua, à religião e à organização social, pois são originárias de diferentes ambientes e culturas (LITTLE, 2002).

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (1977), muitos desses povos originários do Brasil foram exterminados de forma muito violenta, expondo situações bárbaras de invasões, estupros e matanças, inclusive por envenenamento de fontes de água (minas e rios que os indígenas utilizavam), doação de cobertores contaminados com vírus de varíola e sarampo e incentivo à embriaguez seguido de massacre de aldeias inteiras, sendo que os grupos restantes foram reduzidos para as aldeias que hoje existem.

Além dos maus tratos sofridos decorrentes do trabalho escravo, os povos indígenas também perderam suas terras, sendo obrigados a buscarem regiões cada vez mais distantes, fatos que provocaram grandes e longos combates pela defesa das famílias, das tradições (inclusive ancestrais ligados ao território) e dos elementos de relação com a(s) divindade(s) que eram possuidoras. Deste modo, em defesa aos processos violentos de colonização, houve defesa contra os colonizadores e mesmo contra os religiosos, de diferentes ordens, que serviam também aos interesses coloniais (HECK; PREZIA, 1999).

No que tange a educação escolar dos povos indígenas nos tempos do Brasil colonial, a primeira organização a atuar junto aos indígenas foram as ordens religiosas, com destaque para a Ordem Jesuíta, que, segundo Silva e Ferreira (2001), não se tratava de uma educação pautada como sendo um direito concedido aos indígenas, mas sim como um meio obrigatório de fazer com que os mesmos fossem assimilados à civilização, prevendo o afastamento das

crianças de suas famílias para ensinar a língua portuguesa de maneira imposta em detrimento de suas línguas nativas com a finalidade de capacitá-los profissionalmente como mão de obra barata (escrava e semi-escrava) para a sociedade produtivista e mercantil em estruturação.

Para Gomes (2018, p. 66) “foi por meio das experiências sociais nos aldeamentos jesuítas que os índios sobreviventes se incorporaram ao universo da sociedade colonial e, posteriormente, ao sistema social brasileiro”, mas, diante da sociedade cristã/católica e até mesmo da Coroa Portuguesa, os povos originários ainda assim eram considerados uma forte e presente ameaça à ordem colonial e à sociedade da época, sofrendo por diversos anos as inúmeras perseguições e violências em nome da formação de uma sociedade nacional.

Somente cerca de vinte anos após a proclamação da República, em 1910, a partir do idealismo pacifista e das experiências do Marechal Cândido Rondon, é criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)<sup>1</sup> que posteriormente seria transformado em Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1918, inclusive primeiramente denominado de SPILTN (o objetivo de prestar assistência a esses povos de maneira mais “humanitária” e onde inicia-se uma concepção de políticas públicas indigenistas menos etnocêntricas, mesmo que ainda fortemente arraigadas aos interesses da sociedade capitalista em detrimento das culturas e povos indígenas (RIBEIRO, 1977).

Por questões burocráticas, de corrupção e principalmente por ainda conduzir processos violentos contra os indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) passa a ser fortemente questionado em sua eficiência e qualidade quanto aos serviços prestados sendo desacreditado em suas funcionalidades e, por fim, extinto em 1967. Ainda segundo Ribeiro (1977), em 05 de dezembro de 1967, o Presidente Costa e Silva cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Considerando estes demarcadores temporais que levam à criação da FUNAI, os levantamentos de dados desta pesquisa partiram de um plano teórico sobre as transformações políticas e sociais, a partir do recorte da estruturação das aldeias indígenas no Brasil, iniciando-se com o contexto de aproximação entre os colonizadores (“não-índios”) e os povos indígenas originários do Brasil, com enfoque nas primeiras tentativas de “educá-los” dentro dos critérios dos não-índios.

A educação dos indígenas, desde os Jesuítas, teve aspecto fundamental ao olhar dos “não-índios” como meio de catequizar e de “pacificar” os mesmos, à aceitação das

---

<sup>1</sup> O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) foi criado em 20 de julho de 1910, pelo Decreto nº 8.072. Em 06 de janeiro de 1918 o órgão foi transformado em Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pelo Decreto nº. 3.454. (RIBEIRO, 1977)

determinações de trabalho e de ocupação de seus territórios. Ao longo dos séculos, as políticas públicas foram sendo estruturadas (de acordo com os interesses envolvidos) e as legislações transformadas, sendo alteradas até o período constituinte da década de 1980, quando, dentre outras bases legais brasileiras, têm-se a promulgação da Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (PINHEIRO, 1992).

Importante demarcar que, contemporaneamente, as políticas públicas de educação no Brasil são sustentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996). E que, por sua vez, estruturam as normativas para o oferecimento dos cursos de educação básica, inclusive nas escolas indígenas, estando devidamente alinhadas à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Neste sentido, a Lei 11.645, de 2008, de Diretrizes e Bases da Educação destaca:

**Art. 26 - A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Ademais, os estudos também consideram outras legislações, como a Resolução CNE/ CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que trata da definição de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” entre outras que compõe a estrutura legal para o ensino diferencial dos indígenas (BRASIL, 2012).

Adentra-se, neste contexto, ao campo teórico das políticas públicas, que por sua vez sustentam toda a produção de diretrizes que, desdobradas das legislações (inicial e parcialmente acima citadas), organizam o sentido, os investimentos, as estruturas e as especificidades do atendimento das demandas indígenas por educação escolar.

A estruturação de políticas públicas no Brasil, especialmente contemporâneo e pós processo de redemocratização da década de 1980, se constitui em um campo complexo de articulações que se apresentam como funcionalidades dos interesses de grupos, que na maioria das vezes se orientam pela busca da exploração capital de terras, jazidas minerais e riquezas vegetais (especialmente madeira) existentes em terras indígenas.

A seara de estudos das políticas públicas para educação indígena é especialmente delicado dada a dicotomia dos interesses econômicos da sociedade nacional e aqueles existentes

no interior dos processos de produção e de reprodução do conhecimento, onde pressupõe-se a articulação de saberes em respeito a uma história verdadeira e crítica da formação social e à emancipação pautada pelo particularismo histórico dos grupos envolvidos às referidas políticas públicas.

Neste sentido, da convergência entre os grandes temas teóricos da especificidade cultural e do conhecimento indígena e das políticas públicas, tomou-se como tema central desta pesquisa de mestrado, que sustentam esta dissertação, as políticas públicas de educação indígena no Brasil, em seu percurso histórico e legal.

Diante do tema proposto e deste recorte que leva ao contexto e assunto para a investigação, definiu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como se deram as transformações do processo histórico de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil?

Sendo assim, de maneira complementar, para a sustentação da questão central e para a elucidação de trilhas investigativas mais robustas, foram estabelecidas as seguintes questões direcionadoras:

- a) O que é a educação indígena, enquanto política pública de educação, no Brasil?
- b) Como se deram as transformações do processo histórico e as transformações das legislações e políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil?
- c) Como se estabelecem as políticas públicas de educação indígena no Brasil contemporâneo?

## **1.2 Justificativa**

Embora o município de Tupã/SP não possua aldeia indígena em seu território, sendo a mais próxima localizada no vizinho município de Arco Íris/SP, centra-se como uma das referências nos trabalhos sobre o tema, seja nos âmbitos cultural, histórico ou museológico, inclusive por contar com o Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre, referência nacional em questões museológicas/indigenistas. Dentro da cidade de Tupã, a Faculdade de Ciências e Engenharia – FCE, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) também se lança como referência de estudos e de articulação para os trabalhos em rede sobre a temática indígena, de modo geral, e das políticas públicas correlatas, em específico.

Desde 2014, o Câmpus de Tupã na UNESP iniciou estudos, trabalhos de extensão universitária e pesquisas locais sobre os povos indígenas e as comunidades tradicionais por meio do grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social (GEDGS) que,

dentro desta temática, desenvolve ações acadêmicas continuadas no Estado de São Paulo e em estados que compõem a Amazônia brasileira. O grupo de pesquisa GEDGS/UNESP conta com a participação e articulação de professores, estudantes e pesquisadores da UNESP (Tupã/SP), UNEMAT (Sinop e Cáceres/MT), UniLaSalle (Lucas do Rio Verde/MT), UFT (Palmas/TO), FAG (Guaraí/TO), UNAMA (Belém/PA), UEPA (Belém/PA), UNIFAI (Adamantina/SP), IFSP (Tupã e Birigui/SP), ETEC (Bauru/SP) e com integrantes de diversas comunidades tradicionais que se aprofundam nos estudos, além de estudantes do ensino médio (bolsistas pelo CNPq). Importante destacar que alguns de seus professores/pesquisadores são docentes permanentes de programas de pós-graduação, inclusive o Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (PGAD), sediado na FCE/UNESP Tupã, onde esta pesquisa foi desenvolvida.

Para efeitos desta pesquisa, a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010, considera-se que, da população de 817.963 indígenas, um total de 502.783 indígenas vivem (viviam naquele recorte censitário) na zona rural em aldeias e terras indígenas (IBGE, 2013). Neste sentido e contexto, os estudos são voltados para as escolas que estão localizadas e atendem às comunidades indígenas do espaço rural, articulando-se e reforçando-se a justificativa da estruturação desta pesquisa dentro do Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento – PGAD, especificamente na linha 2 “Desenvolvimento e meio ambiente”.

Ressalta-se que em 22 de maio de 2018, o GEDGS, dentro do X ENAPEGS (Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social), na Universidade Federal do Cariri - UFCA, de Juazeiro do Norte – CE, propôs e criou a RedeCT (Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais) que, com sede na FCE, articulou e integrou nos três primeiros anos (2018 a 2020) mais de uma centena de pesquisadores sobre a temática no Brasil, Argentina, Angola, Portugal, Espanha, Cabo Verde, Bolívia, Chile e Colômbia. A RedeCT criou, então, no mesmo ano de 2018, uma série de livros editados pela Editora da Universidade Federal de Roraima (EdUFRR) e Editora Fi, intitulada “Povos Originários e Comunidades Tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão” que chegou com os volumes de 2020 à publicação de 70 (setenta) capítulos, tendo importantes referências como autores de seus prefácios.

Estando inserida em todo este contexto de trabalhos acadêmicos, justifica-se o interesse e a motivação desta estudante/pesquisadora de mestrado a debruçar sobre os assuntos dirigidos às temáticas indígenas, somando-se ainda à formação em pedagogia que traz base importante para os estudos sobre políticas públicas de educação indígena.

Outrossim, a temática indígena de modo geral e a especificidade da educação diferenciada que compõe as políticas públicas de educação indígena se estabelece como urgente para que se fortaleçam processos de produção e de reprodução do conhecimento pelas vias formais escolares para que ocorram de modo articulado com os processos de produção do conhecimento tradicional, nas especificidades étnicas do Brasil.

### **1.3 Objetivos de pesquisa**

A partir do problema central e considerando as justificativas de pesquisa e as questões norteadoras, nesta subseção apresentar-se-ão os objetivos de pesquisa, estes que determinarão quais informações específicas serão necessárias para responder tal problema.

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Esta pesquisa tem como objetivo principal descrever as transformações do processo histórico de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil, desde os primórdios da colonização europeia à Constituição Federal de 1988.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

A partir das questões direcionadoras, estabelecidas ainda no tempo do projeto de pesquisa, esta dissertação foi conduzida considerando-se como objetivos específicos:

1º Circunscrever estudo teórico detalhado sobre política pública de educação indígena no Brasil, trazendo aprofundamento acerca das definições e aplicações das terminologias centrais à amplitude do tema em estudo.

2º Apresentar historicamente as transformações das legislações e políticas públicas de educação indígena no Brasil.

3º Caracterizar a política pública de educação indígena no Brasil contemporâneo, indicando suas potencialidades e pontos que ainda merecem maior atenção.

### **1.4 Proposta Interdisciplinar e fio condutor teórico da Dissertação**

De acordo com o antropólogo Claude Raynaut (2011), de maneira geral, a interdisciplinaridade ocorre de maneira positiva nas ciências da matéria (física, química,

biologia), pois estas, segundo o autor, necessitam muito uma das outras para o sucesso de suas descobertas. Já entre ciências humanas e ciências da materialidade isso não ocorre de forma tão eficaz, visto que as diferentes concepções de ideias muitas vezes se confrontam causando um problema diante dessa prática. No entanto, mesmo diante dessa dicotomia entre esses dois campos, Raynaut (2011) argumenta que elas se interligam, formando uma realidade híbrida, na qual essa realidade torna-se um dos grandes desafios para a produção do conhecimento, necessitando novas buscas e novos olhares nessa produção.

Portanto, um trabalho interdisciplinar pode vir ao encontro a essa exigência social, pois ela poderá colaborar, identificando inicialmente todas as divergências existentes entre os cientistas e as diferentes disciplinas, dando espaço a aprendizagem de uma reconstrução crítica, corroborando para uma modificação radical da relação entre o ser humano e a natureza, aprendendo a aceitar a diversidade e dialogar por meio de um intercâmbio epistemológico.

Sendo assim, diante do tema proposto, do problema circunscrito, considerando os objetivos estabelecidos e em consonância com a proposta interdisciplinar do programa PGAD, os trabalhos iniciariam-se pela definição e aprofundamento teórico do fio condutor filosófico-sociológico-antropológico para uma melhor compreensão da diferença entre comunidade e sociedade e como a sociedade impacta a cultura e a produção do conhecimento junto aos povos indígenas.

Ao tratar sobre a construção das categorias para o estudo e interpretação da sociedade, aporta-se inicialmente aos conceitos de Karl Marx, especialmente sobre a definição do conceito de capital e de classes sociais, nos quais o filósofo e sociólogo, integrante da composição estrutural da sociologia, articula a formatação da burguesia, do proletariado e da categoria dos sobrantes do modo de produção capitalista. Qualquer análise crítica sobre a implementação de políticas públicas, bem como sobre os conflitos entre sociedade e comunidade, tem como angularidade filosófica tais conceitos (ARON, 2008).

Outro sociólogo pertencente ao balizamento conceitual do trabalho é Ferdinand Tönnies que, em 1887, produziu sua principal obra, em alemão, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Comunidades e Sociedade), posteriormente traduzida para o inglês, em 1957 (TÖNNIES, 1957). Em sua obra, Tönnies destaca a origem das comunidades e da sociedade, respectivamente das vontades humanas naturais e racionais (BRANCALEONE, 2008).

Após alinhamentos filosófico-sociológico, tal fio condutor teórico, que sustenta a fundamentação teórica e abordagem desta pesquisa, ancora-se então aos tratados da antropologia cultural, sem a qual faltariam subsídios para a correta abordagem e orientação metodológica, quer seja da estratégia quer seja das técnicas adotadas para os trabalhos

empíricos. Dentro da antropologia, a Teoria do Evolucionismo Cultural, estruturada sobre o determinismo biológico, é vencida e negada por esta pesquisa, rechaçando-se que existam culturas superiores e outras atrasadas, bem como qualquer perspectiva etnocêntrica. Por outro lado, considera a defesa de Franz Boas, intitulada Teoria do Difusionismo, como norteadora, por defender os fenômenos antropológicos do empréstimo cultural e do relativismo cultural como centrais para os estudos de aculturação (BARROS JÚNIOR *et al*, 2011).

Os conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos, que estruturam este fio condutor teórico, conduzem mais contemporaneamente aos tratados de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Carlos Brandão, dentre outros.

Por fim, como questão central desta pesquisa, adentra-se às questões voltadas e concernentes às políticas públicas de educação, mais especificamente às políticas públicas de educação escolar indígena.

## **1.5 Estrutura da Dissertação**

Esta dissertação de mestrado está estruturada em seis capítulos, dos quais este primeiro capítulo Introdução está subdividido em: descrição do tema; justificativa; objetivos (geral e específicos) da pesquisa, defesa do plano interdisciplinar e do fio condutor e ainda a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo, Revisão Bibliográfica Sistemática sobre Políticas Públicas de Educação Indígena, aprofunda-se com um olhar sistemático ao campo das produções existentes e que são constituintes da seara em estudo por diferentes pesquisadores, grupos e instituições do Brasil e do exterior.

No terceiro capítulo, intitulado Métodos e Procedimentos da Pesquisa, são apresentados os elementos norteadores do método utilizado, desde o tipo de pesquisa segundo os objetivos, passando pela abordagem e a apropriação das técnicas escolhidas para a condução dos trabalhos.

O quarto capítulo trata os Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, dos quais serão trazidas as teorias das searas da sociologia e da antropologia que possam sustentar o diálogo sobre as diferentes perspectivas dos agrupamentos humanos que, por sua vez, refletem as políticas públicas de modo geral e as de educação escolar indígena em específico.

No quinto capítulo, intitulado Um resgate histórico da chegada dos portugueses e o início da escolarização indígena no Brasil, tratar-se-ão de apresentar, como o próprio título já instiga, um breve resgate histórico de como ocorrera as primeiras tentativas de aproximação

entre os povos colonizadores e os ameríndios, bem como se deram suas relações e intenções voltadas às questões educativas e ou instrucionais.

Já no sexto capítulo, *Historiografia das políticas públicas de educação indígena*: um recorte histórico a partir da Constituição Federal de 1988 até 2020, a partir de uma linha do tempo das legislações indígenas de modo geral e de educação indígena em específico, cada uma das transformações será apresentada em seu contexto sócio-histórico e amparadas pelo resgate do ordenamento legal de sua época.

Por fim, nas Considerações finais, tem-se uma apresentação de como se estruturam as atuais políticas de educação escolar indígena brasileira, compondo-as com considerações sobre as transformações históricas anteriores que as sustentam na contemporaneidade, bem como os indicativos de desafios postos a esta seara, nos tempos atuais, além de sugestões e indicativos para estudos futuros.

## **2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA (RBS) SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

Pretende-se, aqui, aprofundar, sob um olhar sistemático, sobre as produções existentes e que são constituintes da seara em estudo por diferentes pesquisadores, grupos e instituições do Brasil e exterior. Sendo assim, nesta seção, propor-se-á realizar uma revisão bibliográfica sistemática procurando identificar as produções científicas que trazem um histórico das transformações das políticas públicas da educação indígena desde os tempos da colonização até a contemporaneidade.

### **2.1 Aproximação ao método**

Nos últimos anos nota-se que a temática da educação indígena tem sido mais explorada, seja em relatórios técnicos produzidos por órgãos governamentais de planejamento e execução de políticas educacionais voltadas para essa população, seja em trabalhos acadêmicos que resultam de pesquisas realizadas em nível de pós-graduação ou em artigos divulgados em periódicos científicos.

Segundo D'Angelis (2008), não são poucas as páginas que se têm escrito a respeito da educação escolar indígena, mas o autor salienta que as publicações acerca da temática educação indígena precisam ser lidas ou compreendidas no conjunto das demais para se construir um painel dos caminhos e descaminhos da educação indígena no Brasil. No sentido de ter uma visão mapeada das produções da área, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática procurando identificar as produções científicas que trazem um histórico das transformações das políticas públicas da educação indígena desde os tempos da colonização até a contemporaneidade.

A Revisão Bibliográfica é uma técnica usada para buscar evidências na literatura científica, conduzida de maneira formal e sistemática, aplicando-se etapas bem definidas, de acordo com um protocolo previamente elaborado. Como ela possui muitas etapas e atividades, sua execução é trabalhosa e repetitiva. Para tanto, desenvolveu-se uma ferramenta chamada StArt (State of the Art by Systematic Review) que tem como objetivo auxiliar o pesquisador, dando suporte à aplicação dessa técnica. Para facilitar a condução da RBS, optou-se por fazer uso dessa ferramenta, auxiliando-nos nas etapas iniciais (entrada) e no processamento dos dados obtidos.

Tais etapas se encontram presentes nesta ferramenta na forma de protocolo, no qual

são devidamente preenchidos todas as informações referentes aos objetivos, strings de busca, critérios de inclusão e exclusão e nas etapas de seleção e extração dos dados, garantindo o registro de todos os dados relacionados às etapas subsequentes a pesquisa.

No contexto final dos artigos selecionados são apresentados o estado da arte sobre a importância das políticas públicas de educação para a conquista da autonomia dos povos indígenas que, segundo Bergamaschi e Souza (2015), a partir de uma perspectiva de que são tutelados e especialmente protegidos pelos órgãos como o Serviço de proteção ao Índio (SPI) e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tais publicações apresentam algumas leis sobre as possíveis transformações das políticas públicas de educação escolar indígena, desde os tempos coloniais nos quais a educação para indígenas não era conduzida para a emancipação destes povos, mas apenas como uma trilha de integração civilizatória à sociedade nacional e às leis dos “não índios” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Pode-se dizer que aquela escola que, historicamente era um espaço de aculturação e assimilação, foi sendo gradativamente reivindicada pelas comunidades indígenas como um espaço de construção das relações inter societárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016).

Verifica-se, inicialmente, que essas políticas públicas de educação são sustentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 20/12/1996, (BRASIL, 1996) e que, por sua vez, estruturam as normativas para o oferecimento dos cursos de educação básica, inclusive nas escolas indígenas, estando devidamente alinhadas à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, segundo Bergamaschi e Souza (2015), trouxeram respaldo legal à educação escolar indígena para a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação destaca:

Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996)

Fica claro, neste sentido, que deve ser assegurado ao indígena uma política educacional diferenciada para que seus valores, conhecimento e tradição cultural sejam valorizados no processo educativo.

De acordo com Wenczenovicz e Baez (2016), a educação indígena brasileira foi marcada inicialmente pela oralidade, na qual os ensinamentos eram passados de pai para filho por meio do uso da arte, ritos religiosos e vivências coletivas. Com a vinda dos colonizadores ao Brasil, essas práticas se enfraqueceram, pois coube aos Jesuítas o papel de professores – catequistas, visto que o intuito exclusivo da Coroa Portuguesa era de pacificá-los por meio da

ação das ordens religiosas.

Silva (2019), neste interim, argumenta que a educação escolar para os povos indígenas serviu de instrumento para a imposição violenta de valores religiosos e societários, mas que foi na contemporaneidade pós Constituição Federal de 1988 que esta ganhou um novo sentido, concretizado pelas escolas indígenas, como importante instrumento para a aproximação e a convergência entre diferentes saberes e conhecimentos, além de se constituir como seara de articulação e possibilidades com a sociedade “não-índia”. Para Santos e Pinheiro (2015), a educação escolar indígena é um processo ainda em construção, portanto se fazem necessário muitos esforços advindos dos diversos setores da sociedade para que essa realidade seja contemplada na prática e não apenas no papel.

Diante disso, Wenczenovicz e Baez (2016) trazem, em sua produção científica, um histórico das mais variadas leis voltadas à educação indígena, das quais denota que a Constituição Federal de 1988 foi o marco de conquistas das comunidades nativas do Brasil, enquanto concretização do direito à educação. Além disso, os autores salientam que o início do século XXI tem sido marcado no cenário das políticas públicas pela intensificação dos debates acerca do acesso e permanência indígena a uma educação de qualidade, garantindo não só a preservação de sua cultura como também sua participação efetiva e equânime nas tomadas de decisões em benefícios aos seus povos.

Para Oliveira e Nascimento (2012), além da Constituição Federal de 1988, outro marco importante para as políticas de educação escolar indígena ocorreu com a transferência da responsabilidade da educação indígena, até então feita pela FUNAI, para o Ministério da Educação (MEC), em 1991, pois, segundo os autores, sua ação educativa apresentava certa ambiguidade, ora objetivando a assimilação dos indígenas à sociedade, ora reconhecendo a importância das línguas nativas no processo de alfabetização desses povos.

Santos e Pinheiro (2015) argumentam que, com o fato do MEC passar a ser responsável em coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, não se trouxe uma determinação explícita de quem ficará responsável pela elaboração dos programas de educação indígena e nem clareza sobre garantias aos indígenas quanto à sua participação nas concepções da sua educação escolar em consonância com suas próprias necessidades. Neste sentido, os autores trazem a campo que teria sido necessário ao Ministério da Educação lançar as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993 (BRASIL, 1994), na qual são estabelecidos os princípios gerais para subsídio à escola indígena específica e diferenciada.

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tanto Oliveira e Nascimento (2012), quanto Santos e Pinheiro (2015), reconhecem que esta corrobora para

futuros avanços com relação a educação escolar indígena, visto que ela agora assegura aos povos indígenas o uso da língua materna e dos processos pedagógicos próprios, reafirmando o dever do Estado na oferta de uma educação escolar bilíngue, estando assim em consonância com o disposto na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 e promulgada pelo Brasil somente em 2004, mas que garante em seu Artigo 27, § 3º que:

[...] os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (CONVENÇÃO nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, 2011, p. 35).

Bergamaschi e Souza (2015) trazem à luz das discussões o decreto nº 6.861, de 2009, que criou os Territórios Etnoeducacionais e referendado agora pela Portaria nº 1.062/2013, instituindo o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Segundo os autores, o decreto e a portaria enquadram em um novo contexto a política de educação escolar indígena, interferindo não só na organização territorial, mas na forma de gestão e condução das mesmas, possibilitando a esses povos maior participação e autonomia na tomada de decisão de seus sistemas de ensino.

Diante desse emaranhado jurídico envolvendo a seara educacional dos povos indígenas e fechando as discussões sobre as mesmas, observou-se que nos últimos anos surgiram uma série de documentos que trazem em seus parágrafos dispositivos relevantes a respeito do direito à educação para os povos indígenas e que, a partir desse levantamento, foi possível traçar um primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil e que nos auxiliará para uma melhor compreensão durante a execução da dissertação ao qual essa RBS se justifica.

## **2.2 Desenvolvimento da Revisão Bibliográfica Sistemática**

### **a) Fase 1- Entrada**

Tomando-se como base o projeto de pesquisa intitulado em Políticas Públicas de Educação para povos indígenas no Brasil: transformações conceituais e legais, os trabalhos de Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) se iniciaram pela definição do objetivo geral que são “descrever as transformações das políticas públicas educacionais indígenas no Brasil, a partir de artigos revisados por pares, num período delimitado entre os últimos 10 anos”, partindo-se do problema em “como se estabelecem as políticas públicas de educação nas aldeias indígenas

brasileiras?”

Para tanto, realizou-se o preenchimento do protocolo (Figura 1) no qual delimitou-se, além do problema, questões norteadoras para a escolha dos critérios de inclusão, que se dão em: O que é a educação indígena enquanto política pública no Brasil? Quais as origens e o processo de transformação ao qual a educação indígena passou e foi impactada nesses cinco séculos de formação da sociedade brasileira? Quais as características legais e especificidades técnicas da educação indígena no Brasil contemporâneo?

**Figura 1** – Preenchimento do Protocolo de entrada

**Protocol**

**Objective:\*** ?

DESCREVER AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS NO BRASIL, A PARTIR DE ARTIGOS REVISADOS POR PARES, NUM PERÍODO DELIMITADO ENTRE OS ÚLTIMOS 10 ANOS.

\* This field must be filled in

**Main question:\*** ?

COMO SE ESTABELECEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS ALDEIAS INDÍGENAS BRASILEIRAS?

Use PICOC Criteria

\* This field must be filled in

[Add Secondary Question](#)

**Sec. question:** ✕ ?

QUAIS AS ORIGENS E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO AO QUAL A EDUCAÇÃO INDÍGENA PASSOU E FOI IMPACTADA NESSES CINCO SÉCULOS DE FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA?

Use PICOC Criteria

**Systematic Review Information**

**TRM:** REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA (RBS) SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.

**Researchers:** CRISTIANE TEDEIRA BAZILIO MARCHETTI

**Description:** A presente Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), toma à como base a questão central do projeto de pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para povos indígenas que se dá em: COMO SE ESTABELECEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NAS ALDEIAS INDÍGENAS BRASILEIRAS? Sendo assim, as questões que norteiam são este trabalho: O QUE É A EDUCAÇÃO INDÍGENA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL? QUAIS AS ORIGENS E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO AO QUAL A EDUCAÇÃO INDÍGENA PASSOU E FOI IMPACTADA NESSES CINCO SÉCULOS DE FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA? QUAIS AS CARACTERÍSTICAS LEGAIS E ESPECIFICIDADES TÉCNICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO? Nesse contexto realizar-se-a, por meio da revisão bibliográfica sistemática, uma busca nas bases de dados de pesquisas acadêmicas com o auxílio do software Start.

[Edit](#)

**Sec. question:** ✕ ?

QUAIS AS CARACTERÍSTICAS LEGAIS E ESPECIFICIDADES TÉCNICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?

Use PICOC Criteria

**Keywords and Synonyms\*** ?

Keywords:  [Add](#) [Remove](#)

Educação Escolar Indígena [Up](#)

Escola Indígena [Down](#)

Políticas Públicas Brasileiras de Educação Indígena

\* This field must be filled in

**Sources Selection Criteria Definition\***

Criterion:  Add Remove

Possui artigos da Área de Educação, Políticas Públicas de Educação e Povos Indígenas, bem como exportam esses artigos em formato BibTex

Edit  
Up  
Down

\* This field must be filled in

**Studies Languages:**

Português e Inglês

**Sources Search Methods:**

Execução de string de busca nas máquinas de busca, exportação dos artigos em formato BibTex e exportação dos mesmos para a ferramenta Start. Posteriormente os estudos serão selecionados, segundo critérios de inclusão e exclusão, incluindo apenas os estudos relevantes para responder a questão de pesquisa, para tanto, podem ser consideradas como fontes primárias os artigos e as bases de dados.

**Source list\***

Source: ACM Add Remove

Scielo  
Scopus  
Web of Science

Up  
Down

\* This field must be filled in

**Study selection criteria (inclusion and exclusion)**

Criterion:  Inclusion Add Remove

(I) Formação para professores indígenas  
(I) Educação Escolar Indígena  
(I) Ensino da Língua e Preservação da Cultura na escola indígena.  
(I) Políticas Públicas Brasileiras de Educação Indígena  
(I) O indígena no ensino superior

Edit  
Up  
Down

\* This field must be filled in

**Data Extraction Form Fields\***

Text  
 Pick One List  
 Pick Many List

Name  Add

O artigo relata algumas ou todas as políticas públicas de educação indígena que amparam as escolas indígenas no Brasil.=[A]  
O artigo relata as origens históricas e o processo de transformação da educação indígena desde a colonização em 1.500.=[B]  
O artigo relata quais as características legais e especificidades técnicas da educação voltada aos indígenas, incluindo a formação de professores indígenas ou os indígenas no ensino superior.=[C]  
Não aborda nenhum dos critérios.=[D]  
Aborda outros assuntos que não envolvem a temática.=[E]

Remove  
Edit  
Up  
Down

\* This field must be filled in

**Results summarization:**

A partir dos critérios de inclusão dos estudos avaliados, pretendemos elaborar a referida Revisão Bibliográfica Sistemática com a finalidade de compreender como se encontram hoje as políticas públicas voltadas as aldeias indígenas brasileiras, para assim elaborarmos uma pesquisa de campo com estudo de casos múltiplos partindo das aldeias situadas nas Terras Indígenas Vanúire, no município de Arco Iris, Icatu, no município de Braúna e Araribá, no município de Avai, ambas localizadas no estado de São Paulo. Este trabalho, será a uma dos metodos que utilizaremos para a execução da dissertação de mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista - Campus de Tupã, no qual a autora do mesmo se encontra matriculada.

Print

**Studies Types Definition:**

Estudos primários e secundários que tratem da história da educação dos Indígenas desde a colonização e estudos que tragam as políticas públicas brasileiras da educação escolar indígena.

**Studies Initial Selection:**

Os meus estudos serão selecionados inicialmente, aplicando-se os critérios de inclusão da seguinte forma: se satisfizer o critério de inclusão de políticas públicas de educação escolar indígena, o indio no ensino superior, formação para professores indígenas, educação escolar indígena e ensino da língua e preservação cultural na escola indígena, ele será aceito e para ser excluído ele terá que incluir pelo menos um dos critérios de exclusão. Os artigos que não tiver certeza se é relevante ou não, será descartado. Para a tanto, faremos essa seleção inicial com base na leitura do título e do abstract dos estudos.

**Studies Quality Evaluation:**

## b) Fase 2 – Processamento

Para a coleta e seleção de artigos de interesse da presente pesquisa, foram definidas três bases de dados, sendo respectivamente, a Scielo, Scopus e a Web Of Science. Já para a definição das strings de busca optou-se pela escolha de artigos publicados nos períodos de 2009 a 2019.

No Quadro 1 são apresentados os critérios e as pressuposições adotadas no processo de seleção e busca de artigos de interesse, de acordo com o tema da pesquisa.

**Quadro 1** – Critérios e pressuposições utilizados no processo de seleção e captura dos artigos de interesse

<b>Base de Dados</b>	SciELO, SCOPUS e <i>Web of Science</i>
<b>1º String de Busca</b>	Para iniciar o processo de busca, foram escolhidas a palavra-chave “políticas públicas de educação”, “educação indígena” e “Brasil” que representam a principal fonte de informações do assunto pretendido na pesquisa. Nas bases de dados Scopus e Web Of Science houve a adoção das palavras no idioma inglês, com o objetivo de abarcar o maior número de documentos possíveis. Na realização de uma busca avançada (booleana) foram definidas as palavras-chave para alcançar o maior número possível de documentos relacionados ao tema de pesquisa. A busca booleana utilizada nesse filtro seguiu a seguinte sequência de critérios: (políticas públicas de educação) AND (educação indígena) AND Brasil” A adoção do critério “ <i>Brasil</i> ” foi utilizada como forma de restringir geograficamente a coleta de artigos.
<b>2º String de Busca</b>	Como na primeira busca não obtivemos nenhum resultado nas três diferentes bases de dados, optamos por mudar a ordem das palavras por diversas vezes, mesmo assim não foram encontrados resultado algum. Com a intenção de simplificar ao máximo as palavras-chaves, chegamos no seguinte String: “Política de Educação Indígena” – Scielo e “Indigenous Education Policy” - Scopus e Web of Science
<b>Filtros 1, 2, 3 e 4</b>	Esse filtro foi realizado de maneira igualitária entre as três bases de dados no intuito de obter uma comparação exata nos resultados das mesmas. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios: - recorte temporal de coleta (2009 a 2019); - tipo de leitura (apenas de artigos de periódicos); - país/território(Brasil); - e, por fim, os idiomas (Português e Inglês)
<b>Filtro 5</b>	Na base de Dados Scopus foram necessários além dos filtros 1,2, 3 e 4, fazer uso do filtro de exclusão das áreas de estudo como Medicina, Artes, Psicologia, Meio Ambiente e Farmacologia E na Web Of Science, incluir a categoria Education Educational Research or law or education special
<b>Filtro 6</b>	Para a seleção dos artigos de interesse, nessa primeira etapa de seleção, foram realizadas leituras atentas em relação ao título, ao resumo e as palavras-chave.

Fonte: Adaptado de Bernardo, 2016

No Quadro 2 apresenta-se a sequência do processo, a descrição dos critérios e os

resultados de cada etapa da RBS, na qual, a partir da adoção dos quatro critérios de filtragem, foram obtidos, na primeira etapa, um total de 49 artigos, dos quais 19 estão vinculados à base de dados Scopus, 20 da Web Of Science e, por fim, outros 39 da Scielo.

**Quadro 2** - Critérios utilizados no processo de seleção e captura dos artigos de interesse

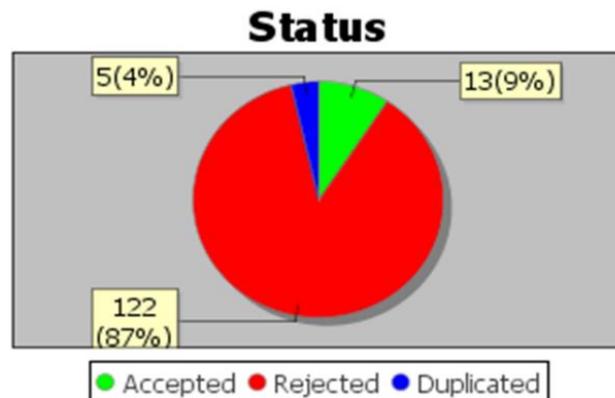
<b>BASE DE DADOS</b>	<b>SCOPUS</b>	<b>WEB OF SCIENCE</b>	<b>SCIELO</b>
<b>STRING de BUSCA</b>	(Indigenous Education Policy)	(Indigenous Education Policy)	(Política de Educação Indígena)
<b>RESULTADO da BUSCA</b>	1841 documentos	984 documentos	45 documentos
<b>FILTRO 1</b>	<b>ANO DE 2009 a 2019</b>	<b>ANO DE 2009 a 2019</b>	<b>ANO DE 2009 a 219</b>
<b>RESULTADO do FILTRO 1</b>	1337 documentos	871 documentos	36 documentos
<b>FILTRO 2</b>	<b>SOMENTE ARTIGOS</b>	<b>SOMENTE ARTIGOS</b>	<b>SOMENTE ARTIGOS</b>
<b>RESULTADO do FILTRO 2</b>	978 artigos	754 artigos	17 artigos
<b>FILTRO 3</b>	<b>TERRITÓRIO: BRASIL</b>	<b>TERRITÓRIO: BRASIL</b>	<b>TERRITÓRIO: BRASIL</b>
<b>RESULTADO do FILTRO 3</b>	42 documentos	42 documentos	13 documentos
<b>FILTRO 4</b>	<b>IDIOMAS PORTUGUES/INGLÊS</b>	<b>IDIOMAS PORTUGUES/INGLÊS</b>	<b>IDIOMAS PORTUGUES/INGLÊS</b>
<b>RESULTADO do FILTRO 4</b>	38 documentos	39 documentos	10 documentos
<b>FILTRO 5</b>	<b>EXCLUSÃO DE ÁREAS DE ESTUDO:</b> Medicina, Artes, Psicologia, Meio Ambiente e Pharmacologia	<b>INCLUSÃO DA CATEGORIA:</b> Education Educational Research	_____

<b>RESULTADO do FILTRO 5</b>	19 documentos	20 documentos	10 documentos
<b>FILTRO 6</b>	<b>LEITURA DE TÍTULO, PALAVRAS-CHAVE E RESUMO</b>	<b>LEITURA DE TÍTULO, PALAVRAS- CHAVE E RESUMO</b>	<b>LEITURA DE TÍTULO, PALAVRAS-CHAVE E RESUMO</b>
<b>RESULTADO do FILTRO 6</b>	2 artigos	8 artigos	3 artigos

Fonte: Adaptado de Colucci, Morales e Bernardo, 2019

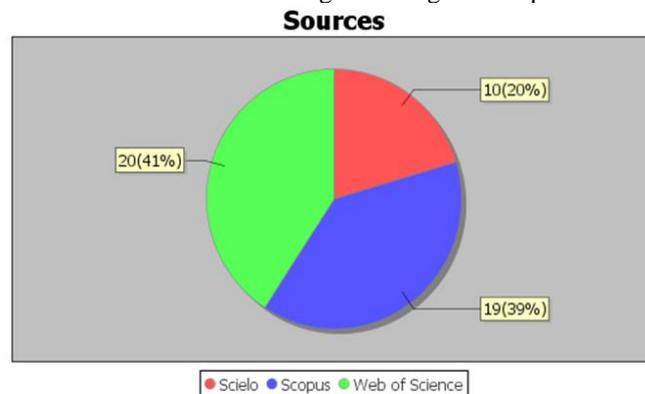
Ao se iniciar o processo de leituras do títulos, das palavras-chaves e dos resumos, observamos que dos 140 artigos catalogados, 5 eram duplicados, 122 foram rejeitados e somente 13 foram aceitos (Gráfico 1), sendo estes, somente 3 da base de dados Scielo, 2 da Scopus e 8 da base de dados Web Of Science (Gráfico 2).

**Gráfico 1** – Status dos artigos catalogados no processo de seleção



Fonte: Start

**Gráfico 2** – Fontes de dados dos artigos catalogados no processo de seleção



Fonte: Start

Por fim, nesta fase, chegou-se ao resultado de 13 artigos catalogados para a análise de seu conteúdo. Pode-se dizer que, nesse processo inicial, a rejeição foi alta, pois muitos dos artigos que vieram nas primeiras seleções de buscas abordam diferentes temáticas, como políticas públicas de saúde, meio ambiente, demarcação de territórios dos povos indígenas e não condizem com as temáticas de políticas públicas indigenistas, voltadas para a educação desses povos, que é o foco deste trabalho.

Em posse desses 13 artigos selecionados, deu-se início ao processo de leitura desses textos por completo, a fim de conhecer e compreender o assunto de cada um e assim ainda constatou-se que 1 era duplicado e outros 6 tiveram que ser descartados, pois, mesmo abordando a temática escolar indígena ou a inclusão indígena na universidade, eles não abordavam por completo as políticas públicas de educação, nem tão pouco o histórico de transformação dessas políticas.

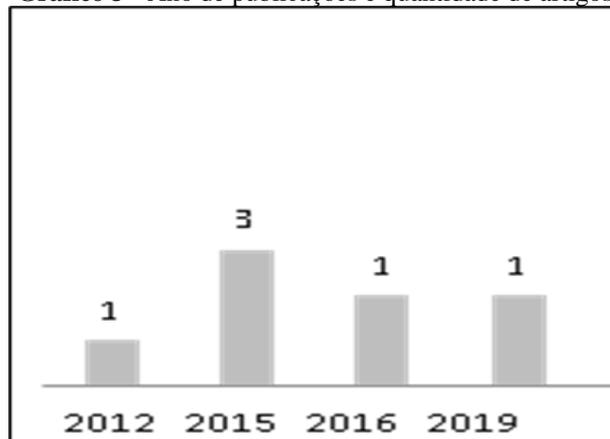
#### c) Fase 3 - Saída

Considerando os 6 artigos selecionados para análise, são apresentadas as saídas, que correspondem ao conteúdo integrante da terceira fase da RBS e que também estão discutidas na próxima subseção.

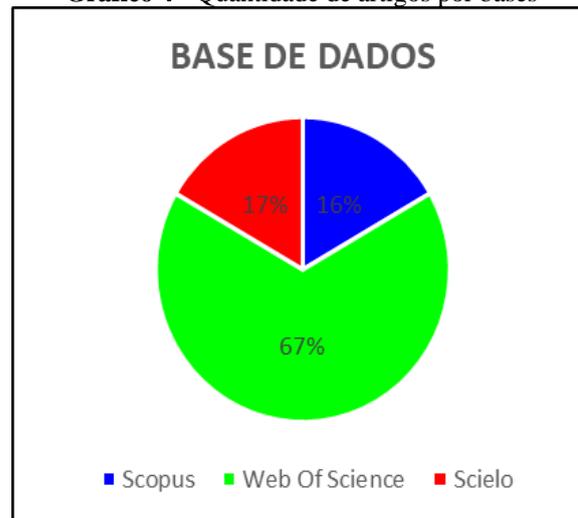
### 2.3 Panorama das Publicações

Nesta fase foram coletados 1 artigo da Base de Dados Scopus, 1 da Base de dados Scielo e 4 artigos da Web Of Science. As buscas ocorreram no mês de novembro de 2019. Os Gráficos 3 e 4 apresentam informações sobre o ano de publicação e país de origem, com relação à quantidade de artigos selecionados.

**Gráfico 3 - Ano de publicações e quantidade de artigos**



Fonte: Adaptado de Colucci *et. al.*, 2019

**Gráfico 4 - Quantidade de artigos por bases**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Start

Ao analisar os dados dos gráficos acima, observou-se que, apesar de pouca quantidade de arquivos extraídos para a construção do estado da arte, a maior parte teve sua publicação no ano de 2015, além disso, constatou-se ao longo de todo o processo que a Base de Dados Web Of Science é a base que mais disponibiliza documentos na seara da tratativa indigenista.

No Quadro 3 a seguir apresenta-se as informações específicas dos seis artigos selecionados para a execução do estado da arte. Para isso traremos informações sobre a autoria, ano de publicação, título, fonte em que foi publicado, país de publicação e base de dados de onde foram coletados; os Gráficos 5 e 6 trarão informações a respeito da prioridade de leitura dos artigos aceitos, bem como os critérios utilizados para a seleção dos mesmos.

**Quadro 3 - Relação dos artigos selecionados**

<b>Nº01</b> <b>ANO</b> <b>2012</b>	<b>A</b>	Luiz Antonio de Oliveira Rita Gomes do Nascimento	<b>PAÍS:</b> Brasil
	<b>T</b>	Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional Guide to a history of indigenous education: notes on the relationship between indigenous and educational policies	
	<b>F</b>	Educação e Sociedade	<b>BASE DE DADOS:</b> SCOPUS
<b>Nº02</b> <b>ANO</b> <b>2015</b>	<b>A</b>	Maria Aparecida Bergamaschi Fernanda Brabo Sousa	<b>PAÍS:</b> Brasil
	<b>T</b>	Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil Ethnical educational territories: repositioning the indigenous school education in Brazil	
	<b>F</b>	Pro-Posições	<b>BASE DE DADOS:</b> SCIELO
<b>Nº03</b> <b>ANO</b> <b>2015</b>	<b>A</b>	Jonise Nunes Santos Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro	<b>PAÍS:</b> Brasil
	<b>T</b>	Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011). Public policies and indigenous education school in Manaus city (2005-2011).	

	F	Praxis Educacional	BASE DE DADOS: Web of Science
Nº 04 ANO 2015	A	Alex Guilherme Édison Hüttner	PAÍS: Brasil
	T	Explorando os novos desafios para a educação indígena no Brasil: Algumas lições das escolas Ticuna. Exploring the new challenges for indigenous education in Brazil: Some lessons from Ticuna schools	
	F	International Review of Education	BASE DE DADOS: Web of Science
Nº 05 ANO 2016	A	Thaís Janaina Wenczenovicz Narciso Leandro Xavier Baez	PAÍS: Brasil
	T	Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil Fundamental rights, indigenous education and emancipatory identity: reflections about affirmative action in Brazil	
	F	Revista Brasileira de Direito	BASE DE DADOS: Web of Science
Nº 06 ANO 2019	A	José Alessandro Cândido da Silva	PAÍS: Brasil
	T	Políticas de educação escolar indígena no Acre Indigenous school education policies in Acre	
	F	Educar em Revista	BASE DE DADOS: Web of Science
<b>LEGENDA</b> A = Autores    T = Título    F = Fonte			

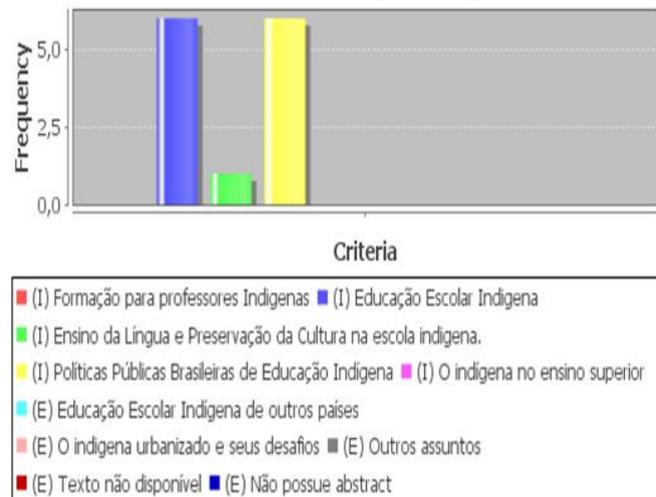
Fonte: Adaptado de Colucci *et. al.*, 2019

**Gráfico 5** – Prioridade de Leitura dos Aceitos



Fonte: Elaborado pela autora com base no Start

**Gráfico 6 – Critérios de Seleção dos Artigos Aceitos**  
**Extraction - Accepted Papers**



Fonte: Start

Os resultados apresentados nos Gráficos 5 e 6 demonstram que, dos 6 artigos selecionados no momento da extração, 3 deles se encaixam perfeitamente no objetivo geral da pesquisa que é “descrever as transformações das políticas públicas educacionais indígenas no Brasil, a partir de artigos revisados por pares, num período delimitado entre os últimos 10 anos” e os outros 3, apesar de tratarem sobre alguma política pública, não abordam sobre outros assuntos como formação de professores indígenas, cotas de vagas nas universidades públicas para os indígenas, ou apontam estudos de casos sobre práticas escolares em determinadas regiões/ povos pelo Brasil, porém decidimos por não descartar, pois apresentam leis e decretos que poderiam ser de utilidade futura.

### **3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Neste capítulo tratar-se-ão de apresentar a metodologia e os procedimentos utilizados para a busca de respostas ao problema da pesquisa, ou seja, como e onde esse trabalho será realizado. Para tanto, nessa fase serão definidos: o tipo da pesquisa, a abordagem, as fontes de coletas de dados, bem como suas técnicas e os instrumentos para coleta de tais dados e a forma como será feita a análise dos mesmos.

#### **3.1 Organização e reorganização da pesquisa dada à condição pandêmica de 2020**

Indispensável, de modo atípico, ao iniciar esta seção da dissertação de mestrado, apresentar o contexto do tempo no qual os trabalhos de investigação foram propostos e como foram sendo alterados para além do lugar de fala. Destaca-se aqui o momento da pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado.

Para além da formação pessoal/profissional do mestrando e dos investimentos de tempo e recursos para os estudos preliminares de campo e de diversas viagens para contatos com as comunidades indígenas, escolas indígenas e lideranças comunitárias das aldeias, indispensável destacar (inclusive para quando este trabalho for revisitado à posteriori), que no ano de 2020 a população mundial de modo geral e as comunidades indígenas brasileiras sofreram forte impacto pela condição pandêmica vivida a partir do surgimento da COVID-19, com forte impacto sobre a pesquisa, com reflexos metodológicos sobre esta dissertação de mestrado.

Segundo Bai *et al.* (2020), em Wuhan (China), em novembro de 2019, uma mulher de 20 anos teria sido a paciente 1 de Covid-19 (SarsCov-19), uma enfermidade causada pelo chamado Novo Coronavírus. Com rápida proliferação dentre os humanos, a doença já tinha acometido mais de 118 mil pessoas, com mais de quatro mil mortes em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia (PAHO/WHO, 2020), com mais de 14 milhões de casos no mundo e mais de dois milhões de casos no Brasil ao final do mês de junho de 2020 (JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE, 2020).

Assim, imersos neste contexto pandêmico, as lideranças indígenas começaram a fechar as aldeias nos primeiros meses de 2020 e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) começou a desaconselhar o ingresso de estudantes e de pesquisadores nas aldeias, inclusive desautorizando boa parte dos processos formais em andamento, inclusive o relativo a esta pesquisa. Neste sentido, a pesquisa base desta dissertação, antes fortemente atrelada à estratégia

de estudo de casos múltiplos e às entrevistas de campo como instrumentalizadores de investigação empírica, inclusive já com autorizações das aldeias indígenas Índia Vanuíre (Arco Íris/SP), Icatú (Braúna/SP) e Araribá (Avaí/SP), teve de ser alterada para metodologias que pudessem trazer respostas ao problema circunscrito a partir do aprofundamento ao plano teórico.

### **3.2 Delineamento da pesquisa**

A partir do campo das justificativas, dentro da seção introdução desta dissertação de mestrado, tem-se uma aproximação importante da perspectiva do Programa de Pós-graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (PGAD), da Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE), da UNESP e da mestranda que conduziu a pesquisa, no sentido de trazer a sua legitimidade e base de trabalhos.

A questão indígena como um todo constitui-se como um grande desafio de pesquisa para a academia brasileira, sendo por sua amplitude e complexidade remetida ao plano de trabalhos interdisciplinares. Assumiu-se para o processo de pesquisa, e para esta comunicação final, em moldes de dissertação de mestrado, que as culturas possuem história e pela interação, especialmente neste caso (comunidades indígenas e sociedade nacional) pela fricção interétnica, passam por transformações que não necessariamente são exitosas.

As políticas públicas, de modo geral, decorrem da necessidade do Estado, a partir de perspectivas e ordenamentos legítimos da sociedade, estabelecer prioridades de investimentos e ainda orientações para balizamentos legais e para seus programas e projetos de atendimento às mais diversas demandas de seu povo.

Tomando-se, então, que o processo antropológico de fricção interétnica entre comunidades indígenas e a sociedade nacional impacta desde a chegada dos primeiros colonizadores europeus o atendimento das demandas da sociedade de maneira geral e dos indígenas em específico, concebeu-se como recorte de pesquisa as políticas públicas de educação indígena brasileira, dentro do recorte temporal da Constituição Federal de 1988 até 2020.

### **3.3 Metodologia da Pesquisa Historiográfica Descritiva**

Definido o fio condutor teórico, estabeleceu-se, então, que a pesquisa desenvolvida nesta dissertação se constitui dentro da tipologia descritiva segundo os objetivos, por ser aquela

que pode apresentar a historiografia de um fenômeno sem omitir os detalhes de seu curso, (quadro 4) revelando-se como a melhor opção para apresentar a evolução das políticas públicas de educação indígena (CONDURÚ; PEREIRA, 2010).

**Quadro 4** - Estrutura metodológica da pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	FONTE DE DADOS	TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS
DESCREVER AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	<p>A. Circunscrever estudo teórico detalhado sobre política pública de educação indígena no Brasil, trazendo aprofundamento acerca das definições e aplicações das terminologias centrais à amplitude do tema em estudo.</p> <p>B. Apresentar historicamente as transformações das legislações e políticas públicas de educação indígena no Brasil.</p> <p>C. Caracterizar a política pública de educação indígena no Brasil contemporâneo, indicando suas potencialidades e pontos que ainda merecem maior atenção.</p>	Abordagem Qualitativa	<p>Base de Dados Científicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SciELO;</li> <li>• SCOPUS;</li> <li>• Web of Science;</li> <li>• Portal de Periódicos Capes</li> </ul>	<p>• Pesquisa Bibliográfica: artigos; livros;</p> <p>• Pesquisa Documental: leis; decretos; pareceres;</p>
		Tipo Descritiva;	<p>Dados Secundários:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministério da educação, (LDB, RCNEI, CNBB, Constituição Federal);</li> <li>• Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)</li> <li>• Fundação Nacional do Índio (FUNAI)</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Bernardo, 2016

Segundo Condurú e Pereira (2010) e Santos (2002), a pesquisa do tipo descritiva refere-se àquela em que o investigador busca, para além de uma definição do fenômeno (que estaria no plano da pesquisa do tipo exploratória), responder às indagações do “como” tal fenômeno se estabeleceu na contemporaneidade, a partir de quais etapas e processos sócio-históricos chegou-se ao recorte em análise final. Assim, os autores destacam que a pesquisa descritiva efetivamente se lança a descrever um fato ou fenômeno de interesse, tendo como característica o estabelecimento de “conexões entre base teórico-conceitual existente ou outros trabalhos realizados sobre o assunto e o fato correlato” (CONDURÚ; PEREIRA, 2010, p.40).

A natureza do problema de pesquisa circunscrito e a sua delimitação de campo trazem as possibilidades reais de que as abordagens pudessem se estabelecer pelos planos qualitativos ou quantitativos, à depender da estruturação do problema e da sua articulação com os objetivos da pesquisa planejada.

Quando se observa que os números gráficos e percentis são insuficientes para a resolução do problema e para a consecução dos objetivos estabelecidos, segundo Minayo (2001) deve-se optar pela abordagem qualitativa (ou dependendo do caso por uma mesclagem entre a qualitativa e a quantitativa). Segundo Minayo (2001, p.21), a abordagem qualitativa é

apropriada à pesquisa que:

(...) responde a questões muito particulares, se preocupando, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Lazarsfeld (1901-1976), um dos primeiros investigadores a defender casos de pesquisa cujos princípios positivistas e cartesianos eram insuficientes aos trabalhos, indicou como situações na qual a abordagem qualitativa deve ser preferencial: (a) a construção qualitativa substitui de modo exitoso as informações quantitativas e estatísticas referentes a tempos passados; (b) nos casos em se necessitam buscar dados e informações psicológicas e/ou subjetivas às relações sociais humanas; (c) para os casos dos quais são necessários a imersão à complexidade de elementos que se relacionam ao objeto de estudos (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Segundo Martins e Theóphilo (2009), ainda sobre a opção pela abordagem qualitativa, é importante destacar que as pesquisas desta natureza se caracterizam por:

a) Estabelecer-se como pesquisa naturalística, no sentido em que para a sua realização o pesquisador precisa imergir às teorias ou ao campo empírico de modo direto, profundo e prolongado, sendo estes aspectos bem próprio do campo das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas;

b) Os dados coletados são essencialmente descritivos, nos quais um pequeno detalhe pode ser de grande relevância para a construção de respostas ao problema posto, como por exemplo: descrição de pessoas, acontecimentos, transformações, etc.;

c) existe uma preocupação maior com o processo e não somente com os resultados: o entendimento de uma determinado fenômeno, seja de cunhagem exploratória, descritiva ou explicativa, depende de considerar e compreender a interação deste com diversos outros elementos e fatores que impactam de modo direto ou indireto o objeto de estudo;

d) pesquisa de base indutiva: na maioria dos casos, em pesquisas qualitativas não se pretende comprovar evidências preliminarmente postas, mas tudo é analisado à medida em que as informações são coletadas e processadas;

e) preocupação com o significado: numa pesquisa de abordagem qualitativa, o pesquisador busca compreender e considerar as perspectivas dos participantes envolvidos ao caso em estudo, aumentando, assim, o espectro de análise e de estudos desenvolvidos.

A partir de uma pesquisa do tipo descritiva, e aportando-se à abordagem qualitativa, é importante destacar que os trabalhos partiram de uma perspectiva sócio-histórica de base

historiográfica, visando o resgate das transformações das políticas públicas em análise, a partir de uma linha histórica com destaque para os demarcadores legais da educação escolar indígena no Brasil.

A perspectiva sócio-histórica traz o materialismo histórico e dialético como estrutura fundante, especialmente por perceber as categorias de classes sociais e da dialética como basilares para a compreensão da sociabilidade central do fenômeno estudado. A perspectiva sócio-histórica toma o sujeito inserido no fenômeno estudado como articulador de conflitos entre o seu interior, o seu exterior e entre os diversos mundos aos quais está envolvido. Assim, os sujeitos são históricos, concretos, reais, vivem em um determinado tempo e inseridos dentro de uma determinada cultura (FREITAS, 2002).

Deslandes e Minayo (2007) destacam que a perspectiva sócio-histórica é necessária para desvelar processos de produção do momento contemporâneo de modo estruturado e, considerando as transformações e subjacentes a estas, os conflitos que se põem constituintes dos fenômenos sociais estudados.

Assumiu-se, para este trabalho então, como sua estratégia de ação, a pesquisa historiográfica descritiva a partir da junção terminológica do tipo de pesquisa descritiva (já apresentada) e da necessária convergência com o campo da historiografia, essencial para se estudar as transformações de políticas públicas ao longo da temporalidade recortada.

Martins e Theóphilo (2009, p.82) destacam que a estratégia de pesquisa historiográfica é aquela que defende que a “história diz respeito a toda atividade humana, propõe uma história total, baseada em uma realidade social ou culturalmente constituída. Destacam que os pesquisadores que se utilizam desta estratégia:

[...] se orientam pela nova história, ao fazerem outros tipos de perguntas sobre o passado, e ao escolherem novos objetos de estudo, têm que recorrer a outras fontes e evidências de estudo para suplementar os documentos oficiais. Entre essas novas fontes podem-se citar: análises de séries temporais; evidências das imagens ou iconografias; releitura dos registros oficiais (documentos), procurando neles a “voz” das pessoas e a história oral, dentre outras (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 82).

Para a busca de informações teóricas postas pela sociedade, a pesquisa bibliográfica se torna central, pois segundo Pizzani *et al.* (2012) entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos e artigos científicos que constituem o estado da arte teórico-científico sobre o tema e os assuntos correlatos tratados.

Como técnica específica de exploração bibliográfica utilizou-se a Revisão

Bibliográfica Sistemática que, segundo Conforto, Amaral e Silva (2011, p.3), é uma técnica que pode ser compreendida como:

(...) processo de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de artigos científicos com o propósito de criar um embasamento teórico-científico (estado da arte) sobre um determinado tópico ou assunto pesquisado.

Paralelamente à exploração bibliográfica constante durante todo o trabalho, optou-se pela técnica da pesquisa exploratória documental que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p.6):

(...) é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Estas duas técnicas serão utilizadas durante toda a condução da pesquisa, pois considera-se sempre a seara sociológica como um plano em processo de dinâmica construção.

## 4 FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS

Dentro os estudos teóricos, ao adentrar a seara de políticas públicas de educação indígena, pode-se dizer que adentra-se uma área de estudos onde convergem dois temas bastante delicados e complexos: políticas públicas de educação e questões indígenas. Isso no sentido de que são dois grandes temas dos quais existem ainda muitas distorções de pensamentos ou até preconceitos estabelecidos, portanto, além de muito cuidado ao levantar certos questionamentos, é certa a necessidade de conhecê-los muito bem com o intuito de não desprezitar nenhuma cultura ou tradição de base ancestral tão valiosa em nossa história.

Neste sentido, cabe à universidade pública, bem como aos seus respectivos pesquisadores, contribuir para o saneamento de desinformações a fim de corroborar pela efetivação dessas mesmas e de tantas outras políticas públicas em favor de comunidades minoritárias, como os povos originários.

Para tanto, não existem condições para o início de estudos acerca de tão amplas e complexas temáticas sociais sem antes compreender como se deu a formação da sociedade, da divisão de classes e principalmente a distinção teórico-conceitual existente entre uma comunidade e uma sociedade.

Nas seguintes subseções deste capítulo são apresentados os subsídios teóricos para a conceituação das sociedades nas suas diversas eras, iniciando-se a partir da filosofia de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), passando pelo sistema analítico funcional-positivista de Émile Durkheim (1858-1917), pelo conceito de capital e de classes sociais em Karl Marx (1818-1883) e pelas teorias de dominação e de ação social humana em Max Weber (1864-1920). Além disso, far-se-ão uma revisitação à teoria sociológica de Ferdinand Tönnies (1855-1936), partindo-se da sua concepção de vontades humanas até as sociabilidades comunitárias que dão origem às comunidades e as sociabilidades societárias base da sociedade, possibilitando-se a compreensão do olhar diverso entre os interesses das comunidades indígenas e aqueles da sociedade nacional.

### 4.1 O capital, as classes sociais e a subjetividade humana

Por muito tempo, em seu estado primitivo, o ser humano viveu sozinho e independente, sendo que sua felicidade e bem estar dependiam simples e puramente da satisfação de seus instintos naturais, como sanar sua fome, sede, preservação e etc. Este homem vivia uma vida rude, porém o meio em que vivia o tornou forte, ágil e dono de suas próprias vontades e necessidades. Para o filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) esse homem vivia

uma vida “semi-selvagem”, se distinguindo somente pelo maior grau de inteligência e consciência que os animais irracionais e seus bandos. Neste sentido, Rousseau afirma que, por meio da natureza, o homem primitivo não se organizaria numa vida em sociedade (ROUSSEAU, 1987).

Jean Jacques Rousseau foi filósofo com estudos voltados às relações sociais humanas, geração de elos pactuais ou contratuais e às desigualdades sociais. Rousseau defende que o homem, em seu estado original e primitivo, não podia ser classificado como bom ou mau, mas, que diante de seus instintos de sobrevivência, poderiam, sim, agir em legítima defesa ou em resposta aos impulsos. Com a sofisticação das relações sociais e estruturação das sociedades, o homem passara a viver em dependência de outros de forma subordinada, na qual apenas sanar seus instintos naturais já não mais o satisfaziam (ROUSSEAU, 1987).

Para o filósofo, a perda dessa liberdade trouxe grandes prejuízos ao homem primitivo, como por exemplo, a violência, a desarmonia e, principalmente, uma crescente desigualdade social. No entanto, os estudos de Rousseau não vêm no sentido de apresentar essa evolução de desigualdade, mas sim compreender quais os fundamentos que ocasionaram essas desigualdades e como poderemos solucioná-las (ROUSSEAU, 1987).

Um argumento central do filósofo é o de que a propriedade privada foi o início da desigualdade social, visto que, a partir do momento que o homem não possui mais sua liberdade, nem terras e nem alimento para sanar suas necessidades, surgem as crescentes desigualdades. Assim, circunscreve que a propriedade privada afastara o ser humano de um estado social no qual era mais fácil se atingir estados de felicidade. Acrescenta a este um outro fator muito importante nessa questão que foi a maior estruturação da divisão do trabalho que, por intermédio da propriedade privada, sofisticando-se numa tentativa de organização, ocasionou grandes rivalidades e conflitos entre os seres humanos (ROUSSEAU, 1987).

A única maneira de pensar uma sociedade ideal, segundo Rousseau (1987), seria por meio de um Contrato Social, contrato esse que assegura a cada cidadão a proteção da comunidade e lhe permita vantagens da liberdade e da igualdade no qual, dentro de uma relação igualitária entre as pessoas, todos pudessem participar juntamente na tomada de decisões, ao invés de concentrar esse poder somente nas mãos de determinadas classes (ROUSSEAU, 1987).

No século XIX e também XX, os estudos da sociedade foram sendo alargados e aprofundados pelos trabalhos e teorias do francês Émile Durkheim (1858-1917), ao qual se atribui o título de pai da Sociologia por ter sido o primeiro professor de sociologia, isso na França e, sendo o sucessor do filósofo Augusto Comte (1798-1857), herdando as raízes do seu

pensamento positivista (ARON, 1999).

Assim, Aron (1999) entende que Émile Durkheim parte de uma perspectiva funcionalista positivista na qual considera que cada instituição (família, Estado, polícia, Igreja, empresa, escola, dentre outras) desempenham uma funções sociais decisivas para a organização e orientação da sociedade. Sua grande preocupação era explicar os elementos capazes de manter coesa a nova sociedade que ia se configurando após a revolução industrial e a revolução francesa. Neste sentido, para Durkheim, o fato social é objeto central de sua investigação, esculpindo-se um método de investigação da sociedade.

Sabe-se que nesta época a Igreja exercia grande influência sobre a sociedade, surgindo, sob seu consentimento, na segunda metade do Século XIX e início do XX, os albergues, os sopões de assistência alimentar aos marginalizados, bem como as classes operárias. A estes movimentos de classes e ordens sociais a Sociologia denominou de movimento operário.

Durkheim foi reconhecido como o criador da escola francesa de sociologia a qual estrutura um método de análise da relação da sociedade, mas não de forma crítica, apenas trazendo uma narrativa da história sem dialogar com outros pensadores. Seus estudos estavam direcionados para o entendimento do que ele chamou de fatos sociais, ou seja, as leis gerais que comandam as sociedades e auxiliam aos estudos na Sociologia, o próprio método de análise social.

Para Araújo, Bridi e Motim (2013), uma característica dos fatos sociais, que é muito marcante para Durkheim, é a coercividade ou coerção social, das quais, por meio das normas e das leis, os fatos podem exercer total pressão e influência sobre o indivíduo, seja em suas decisões seja em suas relações sociais. Assim, também a vontade do coletivo estabelece-se sobre suas relações econômicas, emergência e ascensão dos indivíduos na sociedade, sobre a religião e sobre as divisões sociais do trabalho, independentemente de suas escolhas ou opiniões.

Ainda segundo Araújo, Bridi e Motim (2013), nos estudos durkheimianos, o fato social como método de estudo social é visto como uma ordem para o progresso, pois, de acordo com suas perspectivas, os fatos sociais se distinguem dos fatos orgânicos por se imporem ao indivíduo como uma poderosa força coercitiva, como, por exemplo, pertencer a uma nação, não ter uma escolha de idioma, uma família, o que se deseja; por meio de sanções legais com punições comportamentais aos que infringirem a lei; bem como por meio das sanções espontâneas, ou seja, não estão expressas pelas leis mas que nós fazemos pelo bem do coletivo, de outra forma, surgem livremente nas pessoas de acordo com aquilo que entendem como regra.

Sendo assim, para eles, Durkheim compreendeu que se o indivíduo em sociedade quebra as regras, a sociedade cria as leis de forma generalizada e que se aplicam a todos.

Outra forma de coerção social que Araújo; Bridi; Motim (2013) citam em Durkheim, está diretamente ligada ao que ele denomina de solidariedade, da qual faz uma análise da sociedade por meio das funções de suas instituições.

Já para Aron (1999), o Sociólogo Émile Durkheim teorizou a existência de formas diferentes de solidariedade em cada sociedade, dependendo da sua sofisticação quanto à divisão do trabalho, pois segundo ele, as duas principais formas de sociabilidade seriam a Solidariedade Mecânica, mais comum nas sociedades menos complexas, mais rurais e mesmo tribais, como nas comunidades onde o capital não exerce influência, sendo que nestas o que uniria as pessoas seria a aceitação de suas crenças, tradições e costumes e não a dependência de trabalho de um para o outro.

Por outro lado, uma outra forma de sociabilidade seria a Solidariedade Orgânica, que funcionaria em sistemas mais complexos onde as partes (pessoas e instituições) seriam interdependentes, assim necessitando de vários organismos para funcionar. É o tipo de solidariedade que sofre total influência do capitalismo, portanto é mais comum numa sociedade. Devido a sua diversidade entre os indivíduos, não têm em comum os costumes, crenças e tradições; há interdependência das funções sociais (um depende do outro) em virtude da forte divisão do trabalho social existente na sociedade como, por exemplo, a família que depende do professor para educar seus filhos e os doentes que dependem dos médicos para cuidar da saúde (ARON, 1999).

No plano histórico, a humanidade sofreu muitas transformações e revoluções marcaram a sociedade, pois, desde as primeiras comunidades até o mundo contemporâneo, a organização do espaço e as relações das classes são afetadas pelas relações de poder. Neste sentido, dentro da Escola de Sociologia Alemã, Aron (1999) entende que foram os filósofos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que conceberam algumas importantes categorias de instrumentalização da análise social, a partir do conceito de capital. Neste contexto, os constantes conflitos entre burguesia e o proletariado seriam o plano fundamental para o desenvolvimento histórico de uma nova sociedade que se formava. E ainda enfatiza que, em Marx, o Estado é também considerado como instrumento de dominação de classes subalternas, assim um regime político seria definido pela classe que exerce o poder. (ARON, 1999).

Araújo, Bridi e Motim (2013) argumentam que o marxismo é uma importante corrente filosófica que, pertencente à Escola de Sociologia Alemã, sustenta categorias de análise estruturantes do Materialismo Histórico Dialético, ou seja, um método de análise social

e histórica baseado na definição de capital e nas lutas de classes.

De acordo com Aron (1999), para Karl Marx, a princípio, o homem via no trabalho uma realização pessoal, na qual, ele fazia como uma forma de realização pessoal, pois tudo o que ele precisava ele mesmo produzia em benefício próprio, nesse sentido bem alinhado ao pensamento de Jean Jacques Rousseau. Com a sofisticação das relações sociais e o surgimento da indústria, esse mesmo homem acabou compondo o proletariado, ou seja, passou a trabalhar não mais para si, mas para a classe burguesa em favor do capital que, muitas vezes, ele mesmo não tinha acesso ou até mesmo nem necessitava. Nesta condição, enquanto categoria marxista, tem-se a alienação, pois o trabalho passa a ser um meio de lucratividade para as classes mais abastadas, deixando de ser a expressão do próprio homem, gerando certa artificialidade, tão criticada pelo filósofo.

Partindo-se deste ponto, Raymond Aron (1999) diz que Marx e Engels passam a questionar a notável exploração e desigualdade da classe burguesa, que até então era detentora dos meios de produção, sobre a classe do proletariado que, segundo os filósofos, era vista como uma classe explorada. Em resposta a essas constatações, sugeriu-se que a classe operária deveria tomar consciência de sua situação e reagir contra a classe burguesa por meio de uma revolução que ele denominou de “Revolução do Proletariado”, com o intuito de dismantelar o Estado e acabar com a propriedade, a fim de mitigar tais diferenças entre as classes sociais.

Dentre os principais nomes que balizam o pensamento sociológico e que nos servem como instrumentais para o entendimento da sociedade contemporânea, onde estão estabelecidos os conflitos estudados nesta dissertação, Araújo, Bridi e Motim (2013) mencionam que Max Weber (1864-1920) talvez seja aquele que mais contribuições trouxe para essa área de conhecimento e das organizações, pois, sobre a influência de Karl Marx e Émile Durkheim, se aprofundou ainda mais em estudos que pudessem compreender as mudanças sociais advindas da Revolução Industrial, tendo especial cuidado com a subjetividade humana. Mediante estudos teóricos e empíricos, ele desenvolveu conceitos-chave para a análise social que serviram como base para suas teorias, denominada Sociologia Compreensiva.

A expansão marítima que ocorria naquela época colocou ingleses, franceses, portugueses e espanhóis (dentre outros) em contato com outras culturas e outras sociedades, levando seus pensadores a olharem à interpretação acerca da diversidade global e das novas interações sociais além mares que lhes eram possibilitadas. No entanto, como a Alemanha tinha acesso restrito aos mares e ainda possuía problemas internos que causaram atrasos no processo de revolução industrial, alguns de seus estudos foram focados às relações sociais interiores e em profundidade. Neste sentido, Raymond Aron (1999) justifica que Max Weber, que também

possuía limitações de saúde, aprofundou seus estudos sobre as relações entre o subjetivo humano e as relações sociais externas ao próprio ser e não externas à nação.

Tanto para Aron (1999) quanto para Araújo, Bridi e Motim (2013), o conceito de ação social humana, que coloca o homem como agente de transformação social, é considerado um dos pontos-chave da teoria weberiana, sendo um dos seus primeiros elementos teóricos. Neste campo, o sociólogo estabelece que, embora existam forças que de modo hegemônico influenciam e mesmo tendenciam as decisões, os hábitos e a relação social humana são livres para a operacionalização de sua ação, tornando-se agente de transformação social, trazendo luz a novas maneiras de analisar a sociedade de modo geral e as sociabilidades em específico.

Para tanto, Aron (1999) descreve que Max Weber elaborou uma maneira de facilitar a compreensão dessas ações sociais, classificando-as em ações sociais intuitivas ou emocionais, pois estão ligadas ao plano afetivo e ainda às raízes tradicionais. Neste conjunto o agente social tem menor poder de controle (embora seja responsável por seus atos) – portanto, são as relações tratadas sobre impulsos e sentimentos; e as ações sociais racionais, aquelas que são estabelecidas a partir de uma cadeia moral vigente e necessitando de relações construtivas.

Na perspectiva sociológica weberiana, Aron (1999) arrazoa que ela se sustenta também pela racionalidade e impessoalidade nas organizações e sociedade, o que fundamenta a sua Teoria da Racionalidade, das quais teremos as definições sociológicas de burocracia e meritocracia. Por fim, mas muito importante à estrutura teórica desta dissertação, em Aron (1999), Weber esculpiu a Teoria da Dominação, na qual descreve os processos de subalternização gerados por diferentes tipos de dominação humana.

A Teoria da Dominação Humana, em Max Weber, que Aron (1999) menciona, surge a partir de seus estudos sobre a autoridade estabelecida entre partes diferentes nas relações sociais humanas, determinando relações de maior ou menor tensão onde uma das partes detém maior poder de influência ou mesmo de coerção sobre a outra. Neste destacam-se como principais tipos de dominação: dominação carismática, a dominação tradicional e a dominação legal.

Para Aron (1999), no sociólogo, o poder é capacidade de influenciar ou de impor a própria vontade dentro de uma relação social, sendo assim, a todo momento fazemos uso dele em nossas relações sociais dentro da nossa sociedade. Já a legitimação, de acordo com Aron (1999), é vista por Weber como uma forma de aceitação ou consenso, e que em muitos casos funciona para além da força física. Por sua vez, essa legitimidade pode estar pautada em alguns tipos de dominação, ou seja, de justificação para tal legitimidade acontecer.

Sendo assim, Raymond Aron (1999) apresenta que Max Weber contribui

estruturando teorias sobre diferentes estruturas de dominação na sociedade, como a dominação tradicional na qual o poder de dominação decorre das tradições, como a gerontocracia (gestão ou administração exercida por anciãos) e o patriarcalismo, sendo uma forma de dominação muito comum dentre as comunidades tradicionais e os povos originários. Já a dominação carismática, que Aron (1999) menciona, também é vista por Weber como subjetiva, pois é uma legitimidade pautada em características pessoais, pois decorre da personalidade de um líder e de sua capacidade de dominar pessoas, seja pelo uso de suas qualidades pessoais, por suas ideias ou por mecanismos como apresentações públicas. E por fim, a dominação legal que tem a sua legitimidade na força das leis, ou seja, decorre de um poder que emana das leis e regras sociais, estando presentes nas organizações e nas sociedades; é o poder que goza uma pessoa de acordo com a autoridade garantida por seu cargo em uma hierarquia; é um tipo de dominação na qual as regras são reunidas em torno do aparato burocrático do estado, tornando a vida regida por essas regras impessoais.

#### 4.2 Sociabilidade em Ferdinand Tönnies

A sociologia, enquanto estudo das relações sociais e nestas inclusas as organizações o funcionamento das sociedades humanas e das leis fundamentais que regem as relações sociais, dentre suas finalidades, traz o entendimento das formações sociais, as comunidades e os agrupamentos humanos para que outras ciências e técnicas possam apresentar propostas de intervenção social que resultem na resolução de problemas.

Nesse sentido, sobre povos originários e comunidades tradicionais, pode-se dizer que são, conforme Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007)

Tendo em vista esse conceito legal, e de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do senso realizado em 2010, sabe-se que 896 mil habitantes do Brasil são denominados indígenas, totalizando 305 diferentes etnias distribuídas entre as cinco regiões do país, vivendo hoje tanto em áreas rurais quanto urbanas, das quais destacam-se como os principais troncos étnicos e suas ramificações os: *Macro-Jê* (Boróro / Guató / Jê / Karajá / Krenák / Maxakali / Ofayé / Rikbaktsa / Yatê) e os *Tupi* (Arikém / Awetí / Jurúna / Mawé / Mondé / Mundurukú / Puroborá / Ramaráma / Tuparí / Tupi- Guarani). Em se tratando

da língua falada, o Censo 2010 identificou 274 línguas indígenas no Brasil (IBGE, 2013).

**Figura 2** – População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio no Brasil

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, 2013

Sendo assim, o Brasil, constitui-se numa nação extremamente multicultural e diversa, sendo composta por uma grande quantidade de etnias originárias (ameríndios), africanos de diversas etnias matriciais, europeus de diversas nacionalidades, além de povos árabes e orientais, compondo-se em uma sociedade nacional (RIBEIRO, 2005).

Para melhor compreensão da aproximação entre a geografia humana, o campo antropológico e a especificidade indígena no Brasil, faz-se necessária a compreensão teórica dos conceitos teóricos de comunidades e de sociedade. Neste sentido, Cassio Brancaleone (2008) traz à luz das discussões as diferenças entre tais conceitos, na visão do sociólogo alemão Ferdinand Tönnies (1855-1936).

Ferdinand Tönnies nasceu nas Ilhas Frísias do Norte (hoje Nordfrisland) – Alemanha, estudou nas universidades de Estrasburgo, Bonn e Lipzig, terminou seu doutorado em 1877 em Tübingen e ainda fez pós-doutorado em Berlim e em Londres. Foi docente da Universidade Kiel, mas, por denunciar práticas nazistas, foi perseguido e destituído em 1931. Tönnies veio à falecer três após, aos 80 anos (GLOBO, 2015).

Brancaleone (2008) apresenta que Tönnies, especialmente em seus dois pós-doutorados, estrutura a Teoria da Sociabilidade, sendo esta a mais importante e robusta fundamentação teórica acerca das comunidades e das sociedades, circunscrevendo os seus elementos, sua caracterização e ainda alguns de seus movimentos e interações, como o movimento expansivo da sociedade (*gesellschaft*) sobre espacialidades territoriais ou comunidades (*gemeinschaft*). Já para Bellebaum (1995), em Ferdinand Tönnies todas as relações sociais, ou sociabilidades, partem das vontades humanas, sendo este aspecto o início de sua importante teoria.

Segundo Tönnies (1957), é a partir das vontades que ocorrem as relações sociais humanas, sendo que estas vontades seriam provocadas a partir de dois campos, um mais emotivo e afetivo, chamado de vontades naturais, e ou outro mais racional, chamado de vontades arbitrárias. Para Tönnies (1957), as vontades naturais advém das vontades orgânicas, ou seja, podem ser de caráter afetivo, espirituais, dirigidas por instintos como comer, dormir, reproduzir e dominar um território dentre outras. Neste sentido, elas marcariam os seres humanos a partir da sua condição de vida, irracional e totalmente instintiva.

Já as vontades arbitrárias ou artificiais seriam aquelas motivadas pela racionalidade humana, que se organiza pelos padrões e valores dados pela sociedade, sendo além de mais racional, também planejado, proposital e arbitrário às condições de ordem natural. Esse tipo de vontade, para o autor, vai além das vontades naturais, sendo mediadas por regras da sociedade, como conjunto de leis ou regras ou mesmo a utilização do dinheiro, que em si se materializa como expressão de contratualidade (TÖNNIES, 1957).

A Teoria da Sociabilidade de Tönnies gera, então, o encadeamento entre as vontades e as relações sociais humanas que estas estruturam, deste modo, a partir das vontades naturais ter-se-ia a sociabilidade comunitária (ou relações sociais comunitárias), que em último nível seriam a base sociológica para a criação de comunidades. Por outro lado, as vontades humanas arbitrárias ou racionais gerariam a sociabilidade societária (ou relações sociais societárias), que por sua vez fundam as sociedades (TÖNNIES, 1957).

Ademais, a referida teoria sociológica destaca que as comunidades são geralmente pequenas, com delimitações nítidas, com elevado nível de homogeneidade nos interesses de seus integrantes e onde as relações sociais podem ser estabelecidas diretamente entre as pessoas.

Seguindo esse pensamento, pode-se compreender que no caso dos indígenas, para que se caracterize como comunidade, é necessário que a mesma parta da premissa da afetividade ou sentimentalismo na qual hajam relações íntimas, de laços afetivos, consanguíneos, afetividade, afinidade espiritual, dentro de um mesmo meio de vivência, compartilhando experiências e desejos em comuns, partindo-se, neste sentido, dentro da Teoria de Tönnies, das vontades naturais até a estruturação da comunidade pautada na sociabilidade comunitária (TÖNNIES, 1957).

Como no caso das comunidades indígenas, observa-se que elas partem de uma mesma matriz sócio-histórica, primando pela sua preservação ancestral, mantendo-se, assim, cada comunidade a sua originalidade. No entanto, em uma sociedade, o que se sobressai é uma absoluta racionalidade, na qual, por meio do contrato (e do dinheiro), mantém-se uma maior transitoriedade, superficialidade e impessoalidade entre as relações sociais.

### 4.3 Elementos antropológicos

Para adentrar-se em searas antropológicas, necessita-se antecipadamente compreender o conceito de cultura, pois este termo, além de possuir muitas compreensões, também está diretamente ligado às questões de etnocentrismo e do relativismo cultural, termos fundamentais para os desdobramentos dos trabalhos desta dissertação. Assim, toma-se a cultura como elemento central da antropologia, área tão importante para o alinhamento teórico deste trabalho de mestrado.

Sendo assim, do latim, *cultura* ou *culturae*, o termo significaria a “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos” (CUNHA, 1986, p.718). Já no dicionário, a palavra cultura é considerada um substantivo feminino para denominar um conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracterizam uma sociedade, bem como normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro (HOUAISS; VILLAR; FRANCO; 2001).

Já Seemann (2005) menciona que para o antropólogo Franz Boas (1858-1942), e um dos maiores defensores da corrente culturalista, cultura trata-se de:

(...) um conjunto de manifestações de costumes sociais de uma comunidade, as reações dos indivíduos quando atingidos pelos costumes de seu grupo e os produtos das atividades determinadas por esses costumes. (SEEMANN, 2005, p.13)

Embora exista uma ampla variedade de significados para o termo cultura, nem sempre se percebe um conceito final que possa realmente explicar o significado da mesma, pois, em alguns casos, nota-se que esses conceitos se divergem em alguns pontos. Para Castro (2005), Tylor é por muitos considerado o pai da antropologia cultural por ter dado pela primeira vez uma definição formal de cultura, em seu livro intitulado “Cultura Primitiva”, na qual o antropólogo, define:

Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (CASTRO, 2005, p. 08).

Outro pesquisador que referencia a área de cultura é Roque de Barros Laraia, que traz à partir do filósofo Confúcio (571a.C. – 479a.C.) o elemento norteador de que “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantém separados” (LARAIA, 2006, p. 10). Complementarmente, Laraia, ao discutir a rica participação do antropólogo Alfred Kroeber (1876-1960) para a compreensão e cunhagem do termo cultura, destaca que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o reconhecimento e a experiência

adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural o permite as inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2006, p.45).

Já Zygmunt Bauman, no entender de Espinosa (2005), defendia que o termo cultura não pode ser empregado sem que seja avaliado como “conceito”, como “estrutura” e como “práxis” (ESPINOSA, 2005). Portanto, Bauman definiu cultura como

(...) um dispositivo que assinala as diferenças de classe, tendo a beleza como um elemento social de separatismo, sendo ela o resultado de uma opressão e imposição da classe dominante, que não só a consome, como também produz e chancela seu conceito (BAUMAN, 2013 APUD GUIMARÃES, 2014, p.261).

Seguindo um raciocínio parecido, Edgar Morin (2011, p.5), interpreta o termo como sendo “um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções”.

Diante destes expressivos conceitos apresentados aqui, pôde-se perceber que existem uma infinidade de variações e entendimentos quanto o significado do termo cultura, além disso, pode-se afirmar que dentro de uma cultura ainda existam várias segmentações de cultura, como, por exemplo, dentro da cultura brasileira, ainda existem diferentes culturas religiosas, culturas musicais e etc, afirmando, assim, a existência de uma sociedade policultural. Portanto, definir o termo cultura, seria o mesmo que desejar enquadrá-lo dentro de um único padrão e o que se percebe até aqui é que a ideia de cultura não é algo estático e igualitário em todas as sociedades, mas sim pertencente a uma dimensão da vida social humana, digna de características próprias segundo cada agrupamento específico.

Partindo do pressuposto de que existam diferentes conceitos para o termo cultura, imagina-se que cada cultura para ser compreendida precisa necessariamente ser conhecida e estudada a partir de seu interior. Diante disso, Oliveira (2016, p. 27) salienta que:

Boas estabeleceu as bases para seu conceito relativista de cultura ao afirmar a sua individualidade. Com isso, ele introduziu uma nova dimensão a esse conceito, não mais definido no singular, mas no plural: “culturas”. Destaca-se, dessa forma, a particularidade histórica de cada cultura, sendo sua formação e transformação um processo que ocorre no tempo e de forma dinâmica e diacrônica, não segundo uma concepção uniforme da dimensão temporal como na teoria evolucionista. A diacronia recebe primazia, portanto; o que remete à necessidade de reconstruir a história de cada cultura para que se possa compreendê-la.

Ao rechaçar o conceito de etnocentrismo, que trazia em si a concepção de que existiriam culturas mais atrasadas ou inferiores e outras mais avançadas ou evoluídas, Franz Boas cunha no conceito difusionista o relativismo cultural, que defendia a inexistência de possibilidades de comparação entre diferentes a partir de perspectivas evolucionistas (BOAS, 2004).

Para Boas (1938 apud Seemann, 2005, p. 17):

Os processos migratórios e o contato cultural entre os povos foram os principais responsáveis pela difusão de traços culturais, e elementos indicadores como a língua, os contos populares, a organização política e a agricultura serviram como prova de que as diferentes culturas se desenvolveram historicamente sob o impacto de vários tipos de influência provindos de povos vizinhos ou distantes.

Contudo, em Boas (2004), o relativismo cultural explicaria que cada povo possui seu tipo de cultura própria, com especificidades próprias, dentre de sua concepção socio-histórica, tornando-se impossível mensurá-la ou explicá-la por métodos comparativos. Assim, para o antropólogo, não seria possível definir uma cultura apenas classificando-a como superior ou inferior a outrem, pois, antes de mais nada, é preciso compreender certos comportamentos de acordo com a situação vivida dentro de cada povo.

Outras importantes correntes teóricas foram esculpidas dentro da antropologia, dentre outros por Claude Lévi-Strauss (1908-2009), Clifford Geertz (1926-2006), Alfred Radcliffe-Radiclif Brown (1881-1955) e Bronislaw Malinowski (1884-1942), contudo, para o recorte dos trabalhos desta pesquisa, ficaremos nos conceitos dados pela Teoria Evolucionista e da Teoria Difusionista.

Dentro da antropologia, numa aproximação para o campo específico das políticas públicas de educação indígena no Brasil, depois de estudada a conceituação de cultura, o termo *etnocentrismo* precisa ser trazido à baila, tendo surgido a partir das perspectivas evolucionistas, fundando-se nos primeiros estudos de Edward Burnett Tylor (1832-1917) e Herbert Spencer (1820-1903).

Com o avanço das grandes navegações europeias, esses antropólogos passaram a pesquisar os modos de vida e sobrevivência dessas novas civilizações encontradas nos continentes “descobertos”, a fim de melhor conhecê-las e, por fim, classificá-las, no entanto, nessa época, influenciados pelo iluminismo e pautados num olhar de superioridade europeia, chegaram a conclusão que estes se enquadram no que eles denominavam em “culturas atrasadas”. A partir daí, surgiram as primeiras teorias antropológicas fortemente pautadas nos estudos da evolução biológica dos seres vivos e que traziam a perspectiva etnocêntrica da existência de culturas atrasadas e outras mais evoluídas.

No Brasil, a corrente de pensamento evolucionista trouxe fortes impactos sobre a vida e as relações sociais entre grupos de sociabilidade distintos, pois, com a chegada dos portugueses, as comunidades indígenas que aqui viviam, e que teriam se constituído há cerca de 10 mil anos, passaram por todo um processo violento de fricção intercultural, que de base etnocêntrica e eurocêntrica culminou na barbárie e na subalternização europeia/portuguesa

contra os povos originários (NEVES, 2006).

Sabe-se que, ao chegarem em territórios brasileiros, os europeus não encontraram terras totalmente desocupadas e sem dono, como a maioria deles almejava. Ao pisarem em solo firme, encontraram uma vasta diversidade de fauna, flora e riquezas abundantes, mas junto a toda essa exuberância havia também ali povos desconhecidos, considerados, segundo a mentalidade europeia, desprovidos de cultura alguma.

Darcy Ribeiro (1977) cita em seu livro “Os índios e a civilização” que no Brasil colonial haviam centenas de etnias indígenas espalhadas por todo território nacional, porém, com a chegada dos colonizadores, houve a expansão da chamada sociedade nacional de base “não índia”, gerando muitos conflitos armados, sendo que cada etnia em suas aldeias fora reagindo de formas diferentes, sendo que algumas lutaram bravamente, várias resistiram, outras fugiram, e ainda outras se deixaram dominar pelos colonizadores, sempre de acordo com a natureza de sua cultura que se desdobrava nas suas relações de caça, de valorização dos grupamentos humanos e especialmente de seus territórios.

Para tanto, Ribeiro (1977) apresenta uma comparação dos comportamentos dos grupos indígenas brasileiros desde o início do século XX com a situação em que os mesmos se encontravam na metade deste mesmo século, tomando como quesito o grau de integração desses grupos na sociedade nacional, bem como a conservação ou perda de sua autonomia cultural e linguística. Sendo assim, os estudos retratam que dentre as 230 etnias encontradas no início do século XX, apenas 105 conseguiam ainda manter seu patrimônio cultural, estando isoladas da influência da sociedade civilizatória, 57 delas em contatos intermitentes, 29 já estavam integradas ao mundo do não índio e, lamentavelmente, as demais tinham sucumbido ao processo de violência da colonização. Ainda segundo Ribeiro (1977), os dados de 1957, mostram um cenário bem diferente, pois com a ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) aconteciam mudanças nas chamadas reservas que, apesar de ocorrerem de forma lenta, permitiam algumas vivências comunitárias a esses povos, porém, ainda assim, 88 etnias já tinham sido extintas nesse meio século.

Ao trazer o conceito de transfiguração étnica, Darcy Ribeiro (1977) passa a refutar a ideia de “aculturação” como influência recíproca de duas culturas, justificando-se que os indígenas não foram assimilados, nem tão pouco destruídos, eles se transfiguraram para resistir a uma cultura invasora, violenta e desagregadora dentro de um processo no qual esses povos tiveram que se fazerem e se transformarem à medida que a necessidade de sobrevivência lhes eram impostas.

Para Ribeiro (1977), nesta nova forma de compreender esse processo, nenhum índio

viraria civilizado (dentro da perspectiva etnocêntrica imputada), o que ocorreria é que um povo indígena, mantendo sua “indianidade”, buscou adaptar-se a um núcleo humano que crescia à custa dele e contra ele, havendo, assim, uma integração inevitável, que apesar de transformados seus costumes e modo de viver, apesar de tantas mudanças, ele permaneceu indígena mantendo sua identidade.

Darcy Ribeiro salienta que essa transfiguração étnica é um processo que ocorre em algumas instâncias, sem necessariamente ocorrer seguidamente, pois são instâncias nas quais um povo se transforma e se re-transforma quantas vezes forem necessárias, pois é transformando-se que ele sobrevive, no entanto, ele se transforma mantendo sua própria cara, mudando apenas algumas características a fim de tornar viável sua vida num contexto que lhes é hostil. Diante disso, Ribeiro (1977) destaca as quatro principais instâncias dessa transfiguração sendo, primeiramente, a interação biótica, pela qual os seres humanos, interagindo com outras forças vivas, podem transfigurar-se radicalmente, um exemplo é quando chegam os não índios trazendo suas pestes e doenças, causando graves e significativas epidemias, dizimando muitas vezes com populações inteiras.

Em segundo lugar, o antropólogo traz a interação ecológica, na qual esses povos foram ecologicamente dizimados, na medida em que chegaram os europeus e passaram a usá-los como mão-de-obra e modificaram totalmente o ambiente deles, além disso, o fato desses mesmos europeus trazerem seus animais como vacas, bezerros, porcos, galinhas etc., representaram, também, uma invasão no ambiente dos ameríndios, impondo, assim, uma nova condição ecológica, fazendo com que as populações diminuíssem bruscamente por conta disso, visto que esses povos, que eram ecologicamente equilibrados, produziam o que comer, tinham uma grande alegria de viver e agora já não mais possuíam autonomia nem espaço territorial para isso (RIBEIRO, 1977).

Já a interação econômica é a terceira instância da transfiguração étnica na qual Darcy Ribeiro descreve que, neste tipo de interação, o índio é tomado e escravizado ou ele tem que entrar num circuito econômico, produzindo mercadoria. É o tipo de interação na qual converte-se uma população em condição de existência material de outra, em prejuízo de si própria, podendo, assim, levá-la ao extermínio como no caso da escravidão (RIBEIRO, 1977).

E por fim, uma última instância da transfiguração étnica é a psicocultural, na qual o indígena, por não aceitar a vida que lhes eram impostas, preferia a morte. Lamentavelmente, esse tipo de interação também exerceu papel fatal nesse processo transfigurativo, visto que todo o desprezo dos não índios pelos indígenas imputou nesses povos um olhar de inferioridade, ocasionando perdas irreparáveis (RIBEIRO, 1977).

Com base nas ideias de Darcy Ribeiro, percebeu-se que ao longo desses cinco séculos de processo formativo esses povos experimentaram diversas transfigurações, sofrendo o impacto tanto em diferentes instâncias, bem como das revoluções tecnológicas, agrárias e industriais que contribuíram em muito para configurá-lo no que são hoje. Sem falar na forma violenta como os europeus tomaram seus territórios e se reproduziram largamente como uma sociedade dominante agindo de todas as formas sobre as comunidades indígenas e mudando todo o seu modo de vida sem se preocuparem em entender ou respeitar as peculiaridades dessas diferentes etnias.

Em sua obra, Darcy Ribeiro deixa claro que os efeitos deste processo de transfiguração étnica foi e ainda continua sendo dizimador, pois é fato de que um povo vai desaparecer em qualquer uma delas, seja de maneira biótica, ecológica, econômica ou até mesmo pelo conjunto delas, e no caso desses povos indígenas, a subordinação foi a forma que encontraram para sobreviver. O autor traz em seus estudos uma nova forma de pensar os conceitos de desenvolvimento e progresso de uma sociedade dita civilizada, pois até início do século XX esses ideais estavam totalmente arraigados numa teoria evolucionista, na qual ser civilizado era sinônimo de ser possuidor de conhecimentos e inovações tecnológicas, das quais os europeus se sobressaíam, portanto eram considerados superiores a toda e qualquer forma de etnia que não se encaixassem neste perfil, fazendo com que esse processo de “assimilação” indígena fosse crucial para tal sociedade civilizada.

Em sua obra “Os índios e a civilização”, Darcy Ribeiro traz de modo documentado uma narrativa que desmantela a visão rasa de pensamentos romantizados sobre a relação entre os indígenas e o processo colonizador. Diante de todo um processo transfigurativo descrito por Ribeiro (1977) foi possível compreender que esses povos não só sofreram com as inúmeras perseguições e conflitos, seguidos de mortes e perdas territoriais, mas também perderam elementos de sua memória ancestral, de sua identidade indígena e tiveram boa parte de sua cultura devastada.

Importante trazer aqui, também, o trabalho específico do sociólogo e antropólogo Florestan Fernandes (1920-1995) que, dentre outros trabalhos, desenvolveu ensaios específicos sobre a produção e a reprodução do conhecimento indígena, a partir de estudos etnológicos junto à etnia Tupinambá.

Na obra *Notas Sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*, Florestan Fernandes (1975) se sustenta sobre outro trabalho, a obra *Organização Social dos Tupinambá* (1963), e estuda em profundidade o *modus vivendi* da etnia, inclusive realizando imersões antropológicas para a realização dos estudos. Como buscava-se a compreensão e a descrição da cultura, uma

parte importante dos estudos se deu para o entendimento de como a sociedade Tupinambá produzia e reproduzia o conhecimento de ordem tradicional e fortemente oralizada.

A obra descreve que os Tupinambá seriam do tronco linguístico Tupi, estando originalmente (ao tempo dos séculos XVI a XVIII, período mais intenso da colonização portuguesa sobre os territórios indígenas) dispostos nas áreas costeiras onde hoje se tem o Estado da Bahia. Os grupos familiares ou clãs viviam em malocas e as tribos eram compostas por 6 a 8 malocas com aproximadamente 200 pessoas. Adeptos da caça, da pesca, da coleta e também da agricultura, os Tupinambás eram, originalmente, muito bem organizados em termos de estruturas e socibilidades comunitárias (FERNANDES, 1975).

Sobre a relação entre as tradições e os saberes ancestrais para com a produção do conhecimento indígena dentre os Tupinambás, Fernandes (1975, p.35) destaca:

Como o homem aprende a lidar com os problemas sociais em termos do que se repete, ele não sabe enfrentar as tensões sociais, resultantes das alterações bruscas, senão através dos modelos aplicáveis aos ajustamentos que transcorrem nas situações sociais recorrentes. Os exemplos dos ancestrais e dos antepassados; as fórmulas exploradas em emergências “análogas”, mantidas na memória coletiva; os ensinamentos que se podem tirar, por uma análise objetiva e casuística, das tradições dotadas de eficácia social reconhecida; eis as fontes do saber conspícuo, na luta constante do homem para manter a sua herança cultural à altura das exigências da situação. “Inovação” e “tradição” interpenetram-se de tal modo que uma conduz a outra, podendo-se afirmar: (1) que toda inovação, por mais radical que seja, lança raízes no passado e se alimenta de potencialidades dinâmicas contidas nas tradições; (2) que a inovação já nasce, culturalmente, como uma tradição, como “experiência sagrada” de um saber que transcende ao indivíduo e ao imediatismo do momento.

A obra, na verdade o relatório do ensaio etnológico de Florestan Fernandes junto aos indígenas Tupinambás, traz a importância dos elementos ancestrais e tradicionais nos processos e no conteúdo da produção e da reprodução do conhecimento indígena, destaca ainda que a oralidade é uma via central para o repasses das informações, mas que, por fim, o conhecimento é respaldado pelo relato de experiência (especialmente de pessoas de mais idade) e pela tomada de exemplo direto de outros indígenas que seriam referências de conhecimento na comunidade (FERNANDES, 2009).

#### **4.4 Conhecimento e produção escolar do conhecimento**

No mundo contemporâneo, a escola tem despertado o olhar de muitos estudiosos no que diz respeito à produção do conhecimento, pois nota-se, cada vez mais, grande preocupação e diferentes formas de questionamentos sobre seu real papel ante o contexto social ao qual temos vivenciado.

Em seu livro, “A cabeça bem-feita”, Edgar Morin (2002) traz uma discussão acerca de uma necessária reforma de ensino, a qual o autor enfatiza que, para que isso aconteça, é necessário, antes de mais nada, que haja primeiro uma reforma de pensamento, dos quais os conhecimentos devem ser não apenas assimilados pelos indivíduos, mas sim organizados, de tal forma que possam favorecer neles, aptidões para a resolução de problemas de maneira ampla e não apenas restrita a determinada área de conhecimento. Para tanto, o autor salienta que esse mesmo ensino precisa ser reformulado, pois o mesmo tem proporcionado aos educandos apenas acúmulo de conhecimentos sem sentido, repassados de modo fragmentado, fazendo com que essa aprendizagem ocorra de maneira isolada, sem uma interligação entre as partes e o todo.

Mas falar em conhecimento, nos remete a alguns questionamentos diretamente ligados à sua conceituação e aos caminhos para adquirí-lo. No sentido etimológico, a palavra conhecimento tem sua origem no latim que seria o ato ou efeito de conhecer. Para tanto, Bueno (2007) o definiu como sendo uma ciência, experiência ou uma informação vivida ou adquirida. Neste sentido, o verbo conhecer, definiria-se em saber, entender ou experimentar algo.

Por ser o homem um ser racional, conseqüentemente ele se diferenciaria de outros animais exatamente por sua capacidade de pensar, visto que sua razão o possibilitaria refletir, raciocinar, julgar, compreender e, principalmente, conhecer.

De maneira geral, o conhecimento é passível a toda e qualquer pessoa, e em muitos casos, algumas formas de conhecimento são passados de gerações em gerações por meio da oralidade. No entanto, para alguns estudiosos, a possibilidade da existência do conhecimento só se daria por meio de um sujeito conhecedor, um objeto a ser conhecido, bem como a relação estabelecida entre ambos.

Como apontado em Kopnin (1978, p.125):

O conhecimento está necessariamente imbuído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito desta atividade ele deve relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade.

Portanto, para ele, a efetivação de tal conhecimento só se daria por meio da prática.

Corroborando com tais ideias, Alves (2012) destaca que para Vigotski e seus colaboradores o homem é, antes e sobretudo, um ser cuja constituição depende fundamentalmente das relações socioculturais nas quais se insere e com as quais, ativamente, interage.

Sendo assim:

(...) o ser humano é síntese de um processo complexo de relações sociais desde a sua origem. E compreender o pensamento e o comportamento humano implica

compreender os processos sociais constitutivos desse pensamento e/ou comportamento. (ALVES, 2012, p. 19)

Na filosofia, o conhecimento é compreendido mais em seu sentido epistemológico, ou seja, ela procura compreender e explicar como de fato ocorre esse conhecimento e ao que está realmente ligado. Para isso, a mesma classifica o conhecimento em cinco categorias, como sendo empírico ou comum, epistemológico ou científico, filosófico e religioso (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

O conhecimento empírico ou senso comum seria o tipo de conhecimento popular, o qual se adquire a partir da interação com o mundo. É um tipo de conhecimento sem embasamento teórico ou comprovação, pois se fundamenta a partir das práticas de observação e vivências. Esse tipo de conhecimento é bem exemplificado dentre as crianças pequenas que, ao verificar as ações dos adultos, tomam para si como exemplos passando a reproduzi-los. Também como exemplo, podemos citar os conhecimentos passados culturalmente dentro das comunidades tradicionais e/ou povos originários que, por meio da oralidade e ensinamentos práticos, vivenciam tais conhecimentos sem precisar necessariamente adquiri-los de forma teórica a fim de assimilá-los (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Ao contrário do primeiro, o conhecimento epistemológico ou científico, para ser aceito como tal, primeiramente necessita de fundamentação teórica, pois está embasado na racionalidade. Neste tipo de conhecimento a característica principal é a formulação de teorias, nas quais a rigorosidade se torna peça central (MARTINS, THEÓPHILO, 2009).

Para Rubem Alves (1981), esse conhecimento científico seria um encontrar soluções para os problemas do senso comum, ou seja, encontrar respostas às perguntas que o próprio senso comum se limitaria a responder por si só.

N .1 O conhecimento só ocorre em situações-problema. Quando não há problemas não pensamos, só usufruímos. Lembra-se da afirmação de Fernando Pessoa? Se os nossos olhos são bons, nem sequer nos lembramos disto: gastamos as nossas energias usufruindo o que vemos. Não nos lembramos de sapatos confortáveis, mas eles se tornam o centro da nossa atenção quando apertam um calo. Pensamos quando nossa ação foi interrompida. O pensamento é, no seu momento inicial, uma tomada de consciência de que a ação foi interrompida: este é o problema. Tudo o que se segue tem por objetivo a resolução do problema, para que a ação continue como dantes (ALVES, 1981, p. 25).

Por sua vez, o senso comum seria aquele adquirido pelo homem a partir de suas vivências e observação do mundo, no entanto, não menos importante do que o conhecimento científico, este necessita partir do senso comum para encontrar respostas aos inúmeros problemas dos quais o senso comum desconheceria (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Além destes, temos ainda o conhecimento filosófico, também conhecido como a

mãe de todas as ciências, pois foi um dos primeiros a buscar compreender o que antes ainda nem sequer era pensado. Esse tipo de conhecimento é embasado no questionamento, na reflexão, mas, ao mesmo tempo, procura, de forma racional e sistemática, organizar as ideias até se chegar a uma resposta sem que haja contradições, ou seja, “a filosofia tem a tarefa de captar, pensando e compreendendo, a verdade” (HEGEL, 1999, p. 394).

Neste sentido, por meio do conhecimento filosófico,

(...) filosofamos, e filosofar é questionar, é duvidar é ter curiosidades. Enfim, o conhecimento filosófico é uma ponte para o desvelamento da realidade em que vivemos. É um ato de desocultamento da realidade, pois a Filosofia procura descortinar a realidade do real. É também um ato de assombro, pois a todo instante ela nos leva ao inusitado, a novos horizontes e possibilidades. (LIMA; MELO; MENEZES, 2015, p. 157)

E, por fim, temos o conhecimento religioso ou conhecimento teológico. É o tipo de conhecimento baseado na existência de divindades ou seres sobrenaturais, no qual são consideradas verdades, mas sem verificação científica. Assim como o conhecimento de senso comum, os conhecimentos religiosos também são transmitidos de geração para geração, mas se diferem na forma como foram passados, pois, neste caso, normalmente foram passados por relatos de escritos sagrados, como no caso da Bíblia Sagrada (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

No Catecismo da Igreja Católica, por exemplo, a catequese é entendida como:

4) Bem cedo passou-se a chamar de catequese o conjunto de esforços empreendidos na Igreja para fazer discípulos, para ajudar os homens a crerem que Jesus é o Filho de Deus, a fim de que, por meio da fé, tenham a vida em nome dele, para educá-los e instruí-los nesta vida, e assim construir o Corpo de Cristo. 5) A catequese é uma educação da fé das crianças, dos jovens da doutrina cristã, dado em geral de maneira orgânica e sistemática, com o fim de os iniciar na plenitude da vida cristã. (CIC, 1999, p. 14)

Em suma, o conhecimento religioso está meramente ligado às doutrinas, cada uma seguindo os seus preceitos, e vê na religião a resposta para todas as coisas, pois a toma como causa primeira, ou seja, da revelação dÍvida.

Paulo Freire (1921-1997), dentro do meio acadêmico é um dos estudiosos mais influentes e respeitados, pois, ao longo de sua carreira, dedicou todos os seus anos a buscar soluções para os problemas de ordem político/pedagógica e tinha como seu maior objetivo combater as injustiças em prol dos menos favorecidos. E no que se refere ao conhecimento, Freire (2003, p.40) afirma que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”, ou seja, para o filósofo, a verdadeira educação só aconteceria se todos os conhecimentos fossem levados em conta e postos em prática.

De acordo com Costa (2015), para Freire, o conhecimento é, em primeiro lugar, um

processo e este processo envolveria ação e reflexão sobre o mundo, realizadas pelo próprio homem. Neste sentido, conforme Costa (2015), Freire compreende que o conhecimento não seria algo pronto e acabado, mas sim um processo constante no qual a ação e reflexão estariam unidas num mesmo propósito, que seria a produção do conhecimento.

E ainda salienta que,

Para Paulo Freire, a educação é um processo constante de criação do conhecimento. Esse processo seria um modo de intervenção na realidade e um elemento basilar para recriá-la. Em tal processo, haveria a busca contínua da transformação da realidade por meio da ação-reflexão humana. Esta criaria o conhecimento, o qual seria um processo social. Desse modo, a educação freireana teria dois objetivos básicos: a criação do conhecimento e a transformação-reinvenção da realidade. Com efeito, o conhecimento seria produto ou resultado da ação-reflexão humana para a transformação ou reinvenção da realidade. O processo constante de busca da transformação reinvenção da realidade por meio da ação-reflexão humana seria o próprio ato de criação do conhecimento, isto é, a educação. (COSTA, 2015, p.78)

Em síntese, Costa frisa que para Freire o conhecimento nada mais é do que um processo contínuo de aprendizagem e esse processo só seria possível por meio da ação e da reflexão que caminhariam juntos constantemente.

Apoiando-se na ideia de que o aluno seria o sujeito de sua própria aprendizagem, Costa percebeu que para Freire, ao chegar à escola, a criança já possui certos conhecimentos e ao entrar em contato com outras crianças sua aprendizagem ocorrerá de forma coletiva, por meio de um conflito entre o que ela já traz e o novo conhecimento que ela irá obter.

Sob o ponto de vista contínuo, do diálogo e reflexão sobre a ação, com o intuito de ampliar a visão de mundo e a participação ativa do indivíduo em todos os quesitos da vida em sociedade, Paulo Freire (1996) entende que toda ação educativa deve ser uma prática contínua de recriar e ressignificar significados, como forma de possibilitar aos educandos uma educação além de libertadora, capaz, principalmente, de promover a autoconfiança.

Partindo-se da ideia de sala de aula, e tomando como base os pensamentos de Paulo Freire, podemos considerar o ambiente escolar como o local ideal para a construção do conhecimento, pois ele abriga uma riqueza de expressão dos saberes e de conhecimentos de todos os tipos.

E, com base em Lopes (1999, p.226):

(...) ao considerarmos que o conhecimento escolar se constitui a partir de sua relação com os diferentes saberes sociais, a maneira como esses saberes se relacionam entre si interfere diretamente na forma de compreendermos o conhecimento escolar.

No caso dos povos originários, foco deste trabalho, podemos salientar que a forma de produção de conhecimento deles se enquadra perfeitamente nas teorias freireanas, visto que o respeito e a valorização de suas culturas, línguas e saberes são peças fundamentais para a

construção do conhecimento dentre esses indivíduos. Segundo dados do Instituto Paulo Freire (IPF) (GADOTTI, 1996), o filósofo e educador veio de uma região pobre do Brasil e, talvez por influência de suas origens, tenha passado sua vida em busca de respostas que pudessem sanar tamanhas desigualdades e injustiças do país, pois Freire via na educação uma esperança de liberdade e emancipação, tanto social quanto cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas.

Para Miguel Arroyo (2019, p.3):

Paulo Freire prioriza ver, reconhecer, os Outros como sujeitos de voz, sujeitos de saberes, culturas, consciência. Propõe uma visão dos Outros de extrema radicalidade política, que se contrapõe a uma História de tentativas brutais de reprimir sua voz, suas presenças na política, na história, na cultura e até na pedagogia.

Com relação a pedagogia freireana, Arroyo (2019, p.5) enfatiza que:

Paulo Freire contradiz esse pensamento pedagógico segregador, identifica-se como educador, em defesa da formação humana ao longo de todos seus escritos e de suas práticas. Não pensa os oprimidos como não humanizáveis, mas como humanos já. Por que tanta dificuldade de Paulo Freire ser reconhecido nas análises do pensamento pedagógico? Porque ele se contrapõe a essa marca tão persistente do paradigma pedagógico hegemônico e reconhece que os Outros são educáveis, humanizáveis, sujeitos de pedagogias outras de formação humana. Contrapõe-se a segregar os Outros, os grupos sociais pobres, os trabalhadores, os oprimidos como primitivos, irracionais, sem saberes nem valores, sem leituras de mundo e de si no mundo, sem consciência política, sub-humanos, in-educáveis, in-humanizáveis.

Dessa forma, a pedagogia freireana se opunha totalmente às condições ideológicas das classes dominantes, de que as classes menos favorecidas eram indignas dos mesmos direitos e Paulo Freire veio para inverter esse olhar.

Sobre essa realidade, pautada nos direitos e emancipação das comunidades menos favorecidas como Paulo Freire defendia, trataremos nos capítulos seguintes, exclusivamente sobre a história das políticas públicas dos Povos Originários, os quais ao longo de centenas de anos, desde os tempos da colonização, buscaram, e ainda buscam, alcançar a liberdade e a valorização de suas culturas, de suas memórias, de seus valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais.

## **5 UM RESGATE HISTÓRICO DA CHEGADA DOS PORTUGUESES E O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL**

No atual contexto acadêmico-científico tem-se evidenciado um aumento significativo nos estudos sobre os povos indígenas do Brasil, sobretudo no que diz respeito a termos históricos e culturais. Fruto de uma maior participação indígena nas tomadas de decisões no campo das políticas públicas, eis que, ao longo de muitos anos e de forma gradativa, foram surgindo leis, decretos e pareceres voltados a diversas questões como saúde, educação, territoriais e afins, sendo favoráveis aos indígenas. No entanto, com base na história e em relatos de vários estudiosos voltados às causas indígenas, pode-se dizer que essas conquistas são resultadas de um processo lento, regado a muito sangue e suor nativo (LIMA, 2019).

Em se tratando da história e das transformações passadas pela educação escolar indígena, alguns autores relatam que esta ocorrera em dois momentos distintos, sendo o primeiro durante o período colonial, no qual o foco era a catequização para a dominação e assimilação dos gentios, e o outro, após a Constituição de 1988, que abriu o caminho para novas perspectivas de educação com vistas ao respeito e democratização desse ensino. (MEDEIROS, 2018).

Pelo olhar do não-índio, no que se refere à educação dos povos originários, as primeiras tentativas de educá-los iniciou-se por meio da religião, com a chegada dos europeus por volta de 1500, mas foi lá trás, com a Reforma Protestante (séc. XV), que o destino educacional dos nativos brasileiros deu-se início (LIMA, 2019).

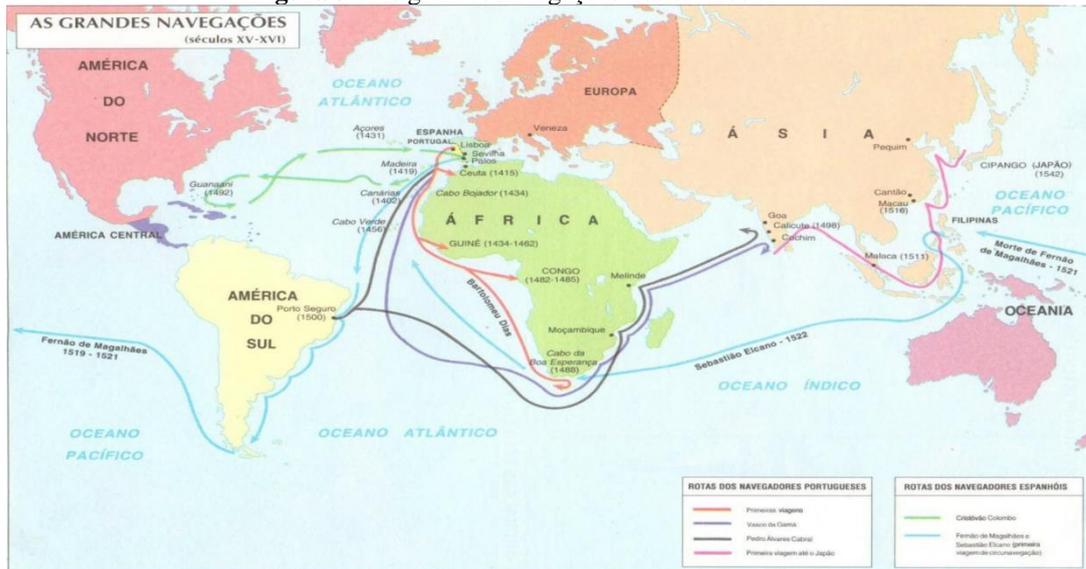
Na Europa, desde a idade média, a igreja era responsável pelo ensino religioso, no entanto esse ensino era voltado apenas para os clérigos. Com o passar dos tempos, esse ensino estendeu-se à população, mas, ainda assim, a educação era algo voltada apenas para as classes mais abastadas, no caso para as elites. De acordo com Funari e Piñon (2016), foi a partir da reforma Protestante que surgiram as primeiras iniciativas de alfabetização da população europeia, na qual o ensino das Sagradas Escrituras e outros documentos doutrinários passaram a ser instruídos na forma oral e em latim, sendo assim, qualquer outra forma de língua ou dialeto era proibido:

Os reformadores protestantes pregavam a leitura das escrituras e o abandono do idioma latino em favor das línguas faladas. Com isso, a liturgia dos serviços religiosos passava a ser no idioma vernáculo e as igrejas já não tinham imagens de santos, mas inscrições retiradas da Bíblia, que o homem comum devia poder ler para se orientar. (FUNARI; PIÑON, 2016, p. 71)

A partir do séc. XV, iniciou-se o período das Grandes Navegações, por meio de

diversas expedições marítimas, tanto os portugueses quanto os espanhóis, ingleses, franceses e holandeses partiram para o mar em busca de desvendar os inúmeros mistérios que o mundo lhes despertava, como observa-se na figura 3. Além das questões econômicas que os moviam, outro grande objetivo dessas navegações eram buscar novos fiéis para a igreja católica (SOUZA, 2020, p. 04).

**Figura 3 - As grandes navegações nos séculos XV-XVI**



Fonte: ARRUDA; PILLETI, 2007

Dentre os países que compunham as navegações Portugal foi considerado o pioneiro, pois, além da posição geográfica privilegiada, também obtinha maior poder aquisitivo para financiar tais expedições. Além disso, o país contava com maior experiência no comércio, o que conseqüentemente possibilitou mais experiência em navegações.

Para começar, Portugal se afirmava no conjunto da Europa como um país autônomo, com tendência a voltar-se para fora. Os portugueses já tinham experiência, acumulada ao longo dos séculos XIII e XIV, no comércio de longa distância, embora não se comparassem ainda a venezianos e genoveses, a quem iriam ultrapassar. (FAUSTO, 2006, p. 21)

Ante esse cenário, o maior desejo de Portugal era encontrar uma rota alternativa para as Índias, porém, assim como eles, a Espanha por meio de Cristóvão Colombo também almejava os mesmos objetivos, o que gerou entre ambos os países uma disputa acirrada (GUILLEN; COUCEIRO, 2000).

Segundo Fausto (2006, p. 30), “não se sabe se o encontro com o Brasil se deu por acaso, ou se já havia conhecimento anterior do Novo Mundo e Cabral estava incumbido de uma espécie de missão secreta que o levasse a tomar o rumo do ocidente”, mas ao que tudo indica,

é que, ao executarem tal projeto rumo as Índias, acabaram chegando em terras que futuramente seriam denominadas como terras brasileiras.

Ao pisarem em terra firme, se depararam com os primeiros habitantes daquelas terras, sendo esta uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos (Figura 4), distribuída ao longo de toda a costa (FAUSTO, 2006). Toda essa diversidade despertou muitos interesses nos recém chegados, pois os mesmos não compreendiam suas formas de organização social e modos de vida, portanto, Ribeiro (1977) descreve que para ambas as partes esse primeiro encontro foi extremamente cauteloso e cheio de preocupação pois, à primeira vista, tudo o que presenciavam era totalmente oposto a tudo que já tinham visto até então.

**Figura 4 - Povos Indígenas do Brasil na época do Descobrimento**



Fonte: Pessoa, 2013

Para Guillen e Couceiro (2000), na história da relação entre índios e brancos predominam sem dúvida as guerras e o genocídio. Mas em geral não se destaca tanto o convívio estabelecido entre os dois povos, ainda que nem sempre pacífico. No entanto, os autores ainda destacam que os portugueses dependiam desse convívio para sobreviver em um meio desconhecido, portanto foi nessa relação com os povos indígenas que eles aprenderam a conhecer o ambiente que os cercava (GUILLEN; COUCEIRO, 2000).

Já para os nativos, Fausto (2006) diz que essa chegada dos europeus representou de fato uma verdadeira catástrofe, pois resultou em grandes conflitos, dos quais os índios que se

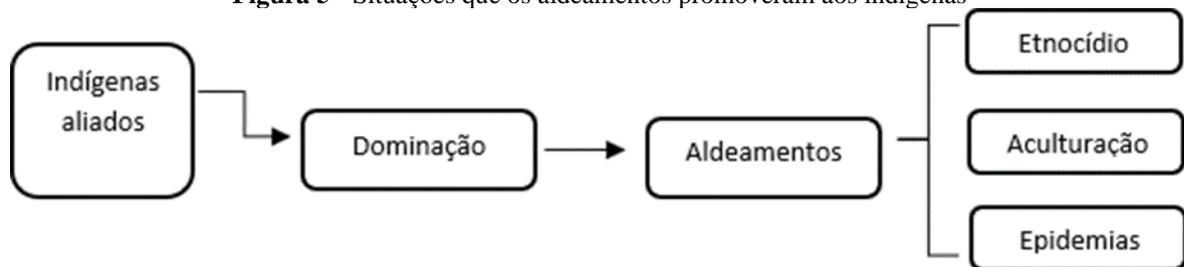
submeteram ou foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes. Do contato com o europeu resultou uma população mestiça que mostra, até hoje, sua presença silenciosa na formação da sociedade brasileira. E ainda reforça que “a palavra ‘catástrofe’ é mesmo a mais adequada para designar o destino da população ameríndia. Milhões de índios viviam no Brasil na época da conquista e apenas cerca de 250 mil existem nos dias de hoje” (FAUSTO, 2006, p. 41).

Ainda sobre esse primeiro contato, Guillen e Couceiro (2000, p.15) destacam:

Nas descrições do primeiro encontro sobressaem as ideias de desigualdade e de superioridade do branco. Ao se contrapor a todo momento índios e europeus, utilizando conceitos do tipo civilização, progresso tecnológico e desenvolvimento, aos índios é sempre destinado um lugar inferior na história.

O indígena que aqui vivia passou a causar certo incomodo aos portugueses e esse “incomodo”, conseqüentemente, passou a ser visto como uma verdadeira “pedra no sapato” para os gananciosos objetivos da corte portuguesa, pois, além de não exercerem a mesma fé cristã que os europeus, ainda atrapalhavam a exploração territorial, portanto, a solução imediata seria “civilizá-los” por meio da catequese. Foi aí que a igreja católica passou a ter papel fundamental na educação indígena, pois foi por meio dela que os nativos eram obrigados a deixarem de lado sua cultura, línguas e costumes para então praticarem a cultura do não índio, como exemplificado na figura 5. Contudo, a finalidade real dessa “boa ação” não era exatamente a educação, o letramento desses aborígenes, mas, sim, preparar mão de obra e alcançar novos e mais cristãos para a igreja (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

**Figura 5** - Situações que os aldeamentos promoveram aos indígenas



Fonte: Lima, 2019

De certo, numa vastidão de povos e culturas diferentes que habitavam em terras brasileiras, nem todos foram a favor dessas práticas e os que não concordavam logo reagiram contra. Acreditando serem superiores aos nativos, os portugueses passaram a tomar suas terras alegando ociosidade indígena, portanto, de maneira desleal, os europeus, armados de fogo, travaram guerra contra os gentios bravos e os que restavam passaram a ser escravizados de maneira tortuosa (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Darci Ribeiro (1977), em seu livro “Os índios e a civilização”, destaca que muitos desses povos originários do Brasil foram exterminados de forma muito violenta, em meio a situações bárbaras de invasões de terras seguidas de estupros e matança, inclusive por envenenamento de fontes de água que os indígenas utilizavam, como ilustrado na figura 6, doação de cobertores contaminados com varíola e incentivo à embriaguez seguido de massacre de aldeias inteiras. Os invasores deram início ao verdadeiro genocídio/etnocídio da história brasileira, no que se refere a essas comunidades.

**Figura 6 - O Último Tamoio, pintura de Rodolfo Amoedo (1883)**



Fonte: Brito, 2016

As guerras de extermínio, bem como outras situações de barbárie, perduraram por longos anos, ocasionando para muitos povos e etnias sua extinção total, como foi o caso dos Tupinambá na Bahia e outras regiões do nordeste brasileiro, como relata Gomes (2018, p.57):

Na consolidação do domínio português no Brasil, a cada novo território conhecido e a ser colonizado vinham as guerras de extermínio. A incompatibilidade entre colonizadores e índios parecia inevitável. A começar pela Bahia, em 1558, quando Mem de Sá arrasou a resistência e rebeldia tupinambá, matando entre 15 mil e 30 mil índios, com a complacência e encorajamento de todos.

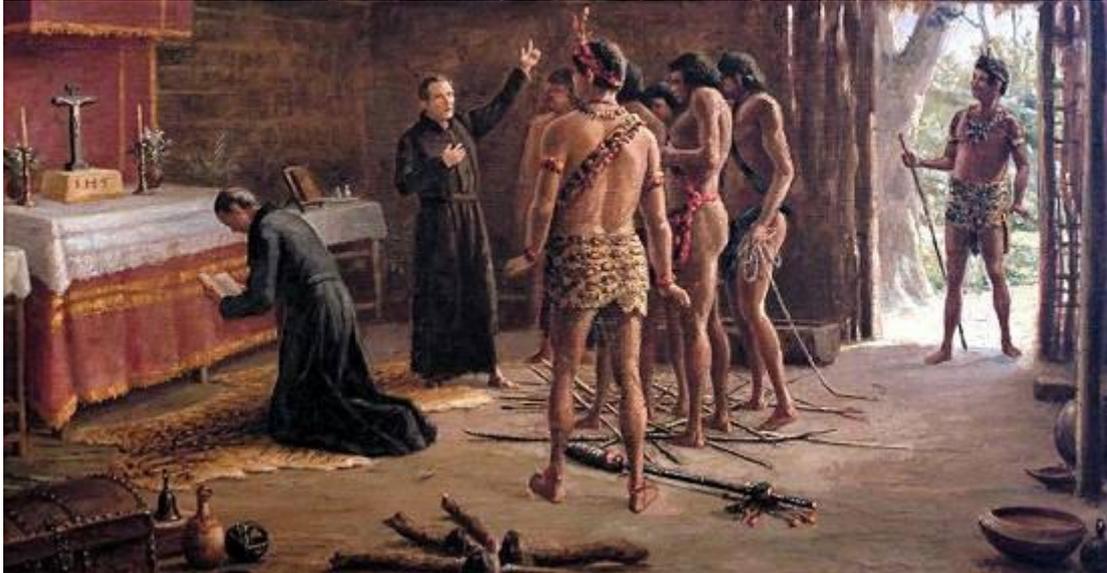
E ainda ressalta:

A conquista do Maranhão, a partir de 1614, resultou, alguns anos depois, na destruição de cerca de 30 mil índios Tupinambá que viviam entre a de São Luís e a região atual de Belém. No dizer de um cronista oficial, com essa mortandade, o capitão Bento Maciel Parente havia “extinguído as últimas relíquias desse povo. (GOMES, 2018, p. 57)

Nota-se, portanto, nestes relatos que, no decorrer da história do Brasil, sejam elas no períodos colonial sejam até mesmo no imperial e republicano, a proposta política dos não índios era uma só - exterminar os indígenas do território brasileiro, seja por intermédio de arma

de fogo seja até mesmo por meio da catequização e assimilação dos nativos aos costumes e práticas europeias, não menos doloroso quanto o primeiro, mas de mesmo efeito aniquilador para uma boa proposta etnocida (GOMES, 2018).

**Figura 7 - A catequização dos povos indígenas**



Fonte: Sousa, 2011

Esse processo de catequização se deu com a chegada dos padres jesuítas da ordem Companhia de Jesus, no ano de 1549. A vinda desses religiosos tinha como objetivo principal formar novos e “bons” cristãos para a igreja católica, no entanto, seguindo um acordo com a corte portuguesa, além de catequizá-los, os padres também foram incumbidos de formar mão de obra trabalhadora para os serviços do reino. Esse conjunto de ações ficaram conhecidas como as missões jesuíticas que, além do trabalho e da catequese, trabalhavam na tentativa de aculturação ao tentar assimilar o nativo a um modo de vida europeu (ALEXANDRE NETO; MACIEL; 2008). No entanto, como a comunicação entre os padres e os nativos era difícil por conta das línguas diferentes, coube aos missionários a função de aprender os diferentes dialetos para assim poder introduzir a fé cristã em suas práticas religiosas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Sobre esse assunto, nos falam Funari e Piñon (2016, p.73):

Os jesuítas se destacaram na colonização portuguesa na tarefa de aprender os idiomas dos índios e de catequizá-los usando o próprio modo indígena de falar. Os padres Manoel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597) sobressaíram-se nessa tarefa. Nóbrega chegou ao Brasil com Tomé de Souza em 1549 e Anchieta em 1553.

Mesmo diante da finalidade incumbida pela corte portuguesa, de angariar mão de obra para os serviços do reino, alguns jesuítas tomaram as dores dos gentios e passaram a

questionar a forma de trato para com eles, alavancando, em muitos casos, conflitos entre padres e colonos da época. De acordo com Gomes (2018), Padre Antonio Vieira foi um dos que bravamente lutou contra as forças que se determinavam a escravizar os índios, mas quase sempre as condições de escravidão eram tratadas com indiferença por parte de seus opressores e até mesmo por representantes do clero e da própria coroa portuguesa.

Segundo Amantino (2006, p. 190), “tornava-se necessário eliminar, de uma forma ou de outra, a presença marcante dos grupos considerados hostis. Os Índios mais teimosos em não aceitar os contatos deveriam ser exterminados em nome de uma ocupação mais efetiva.” Sendo assim, por causa daqueles que iam contra o processo de catequização ou não contribuía de forma pacífica obedecendo as ordens dos colonos, surgiram as chamadas Guerras Justas.

Sobre isso, a historiadora Marcia Amantino (2006, p.191) afirma:

*A Guerra Justa seria assim, o mecanismo mais utilizado para a obtenção desta mão de obra. Esta era, segundo Farage, um conceito teológico e jurídico enraizado no direito de guerra medieval. As principais justificativas para a guerra seriam a propagação da fé cristã aos povos bárbaros, sua falta de moralidade, suas práticas canibais e os casos de ataques que faziam à sociedade estabelecida. Em Minas Gerais, o uso de armas contra os Índios estava autorizado caso estes atacassem ou interferissem na colonização. Os que sobrevivessem poderiam ser transformados em cativos e entregues aos que lutaram contra os “desmandos” do grupo.*

Ao longo dos anos, os conflitos entre jesuítas e colonos foram se intensificando, ocasionando certo incômodo à coroa, pois, além de defenderem os indígenas e lutaram em favor deles, esses religiosos também possuíam grande poder econômico, despertando a cobiça da coroa portuguesa. Por esses motivos, ela passou a ver neles uma ameaça ao seu poderio, autorizando o secretário de estado, Marquês de Pombal, a expulsar do país todos os religiosos da ordem da Companhia de Jesus, confiscando seus bens, como contam Heck e Prezina (1999, p.31):

*Em meados do século XVIII, devido aos excessos e gastos da nobreza e ao terremoto que destruiu Lisboa, Portugal viveu uma grande crise econômica. Para enfrentar essa situação, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, resolveu expulsar as ordens religiosas do Brasil, confiscando-lhes os bens. A justificativa para isso era que os padres exerciam a escravidão indígena em suas fazendas, mantendo-os atrasados, pois nem sequer ensinavam esses povos a falar o português. O uso da língua nativa – na verdade uma preservação cultural – era chamado de atraso pelo governo português.*

No ano de 1757, o próprio Marques de Pombal promulgou o Diretório para os povos indígenas, alegando por fim na escravização e maus tratos para com os povos originários, no entanto, o real motivo da criação do diretório era a assimilação total dos mesmos com a finalidade de torná-los úteis as finalidades econômicas do reino (GOMES, 2018).

Nesse diretório, de forma mascarada e contraditória, alegava-se proteger os gentios dos maus tratos, concedendo-lhes liberdade incondicional, na qual teriam direitos a terras para

plântio e sobrevivência, no entanto, nesse mesmo diretório, era expressamente proibido fazer uso das línguas nativas; aldeias foram transformadas em vilas; as antigas missões tornaram-se paróquias e o indígena era obrigado a pagar o dízimo com aquilo que ele próprio produzia, em suma, da escravidão, passou-se o gentio ao servilismo, que na visão eurocêntrica tratava-se mais como uma oportunidade vantajosa aos índios para “civilizarem-se” (GOMES, 2018, p. 61).

Neste sentido, Oliveira e Freire (2006, p.70) relatam que tal documento era:

Dividido em 95 parágrafos o Diretório, além de conter determinações precisas sobre economia e administração dos aldeamentos, abrangia uma enorme gama de assuntos e fornecia orientações quanto a múltiplas esferas da vida, assuntos como o governo e a civilização dos índios.

O Diretório dos índios foi extinto em 1798, não havendo nenhuma política indigenista oficial até 1845, quando foi criado o regulamento das missões que manteve e acentuou a proposta assimilacionista a qual determinava o uso de meios brandos no trato com os indígenas, mas as práticas educativas mantinham-se violentas, pois a grande finalidade era fazer com que esses povos abandonassem suas culturas para serem incorporados à nova sociedade que se formava (GOMES, 2018).

Após a Proclamação da República, no ano de 1910, surge, por intermédio do militar Marechal Cândido Mariano Rondon e apoio do governo federal, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) numa perspectiva positivista de prestar assistência tanto aos povos indígenas quanto dos trabalhadores rurais que até então nunca tiveram de fato alguma política indigenista favorável a suas problemáticas, mas, em 1918, este serviço passa a cuidar exclusivamente dos índios, restringindo seu nome para Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (GOMES, 2018).

De início, “o SPI trouxe novas esperanças aos gentios, pois marcou uma nova era para esses povos que anteriormente eram vistos apenas como matéria bruta para a cristianização compulsória” (RIBEIRO, 1977, p. 138), agora começam a exercer certos direitos nunca sequer imaginados em tempos remotos, como o de professar suas crenças, viverem em grupos pertencentes a suas etnias e, principalmente, a partir de então, fora proibido o desmembramento das famílias indígenas, pela separação de pais e filhos, antes defendido sob o pretexto de educação ou de catequese:

Pela primeira vez era estatuído, como princípio de lei, o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar. (RIBEIRO, 1977, p. 138)

De acordo com relatos de Gomes (2018), o SPI pertencia ao Ministério da

Agricultura e era compostos por uma variável de especialistas que iam desde os militares que criaram o órgão até cientistas, antropólogos, médicos, engenheiros entre outros. Na perspectiva positivista e romantizada de Rondon, o SPI se tratava de uma proposta salvífica para os povos indígenas, mas na prática não passava de um mero assimilacionismo disfarçado. Com a Revolução de 1930, o órgão foi retirado do Ministério da Agricultura, ocasionando o princípio de sua extinção, pois, por questões burocráticas, denúncias de corrupção e torturas aos índios, esse órgão foi finalmente extinto no início da década de 1960 com a instalação do regime militar (GOMES, 2018).

Conforma expõe Gomes (2018, p. 101):

(...) durante a Ditadura Militar, entre avanços e retrocessos, foi criada no ano de 1967 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da Lei nº 5.371, visando com o ímpeto burocrático resolver a questão indígena de uma vez por todas.

O significado era transformá-los em cidadãos brasileiros, integrando-os à nação e assimilando-os culturalmente ao seu povo, pois, com o regime militar ao qual o país passava, novamente os indígenas sofreram com a violação de seus direitos, sendo assim, a FUNAI passou a assumir as responsabilidades de governo sobre as populações indígenas.

Inicialmente a FUNAI foi dirigida por militares que não tinham nenhum tipo de ligação ou apreço pelos índios, mas, aos poucos, uma nova geração de indigenistas foram se formando seguindo os caminhos abertos deixados por Rondon (GOMES, 2018).

No que se refere à política indigenista no Brasil, foi somente a partir do Estatuto do Índio, com a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que se passou a discutir de fato questões de direito e cidadania para com os índios:

Dos Princípios e Definições. Art. 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. Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei. Art. 2º Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos: I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação; II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional; III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição; IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência; V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso; VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes; VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas; VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento; IX - garantir aos índios e

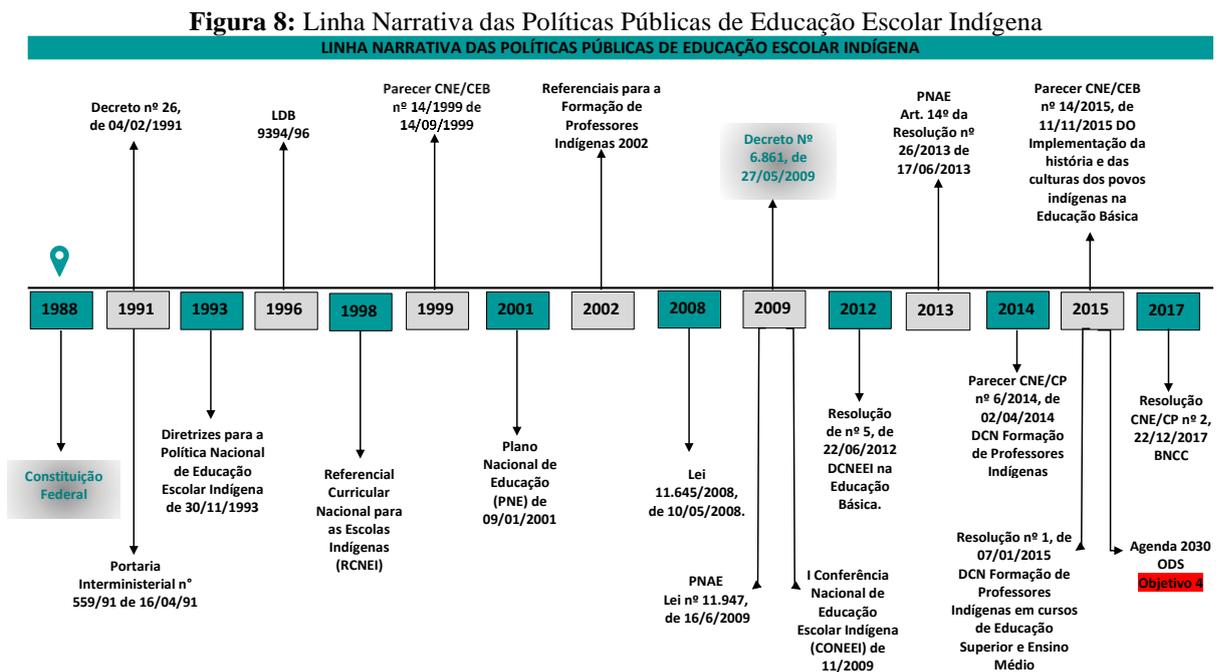
comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes; X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem. (BRASIL, 1973)

Em se tratando de programas voltados à educação, Gomes (2018, p. 106) retrata que “nos primeiros anos da FUNAI a educação era responsabilidade exclusiva desse órgão” e estes programas baseavam-se em pressupostos mais realistas do que aqueles desenvolvidos pelo SPI, pois entenderam que os indígenas aprenderiam melhor se fossem ensinados por professores indígenas e em suas próprias línguas maternas.

Segundo Gomes (2018, p. 103), “a partir da década de 80, surgiu um movimento sindical independente da FUNAI, intensificando os movimentos indigenistas no país, resultando no ano de 1987 forte presença indígena na assembleia constituinte”. Esse movimento reverteu-se na conquista de um capítulo na Constituição Federal de 1988 e direitos a muito tempo reivindicados.

## 6 HISTORIOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ATÉ 2020

Nesta seção trazer-se-á à revisão, dentro da perspectiva sócio-histórica, as transformações das políticas públicas de educação indígena, como apresentado na Linha Narrativa da figura 8:



Fonte: Elaborado pela Autora

Como apresentado na seção anterior, até à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 não houve de fato qualquer forma de legislação voltada à educação escolar indígena, mas, o que se observou de fato, foram tentativas genocidas e/ou etnocidas de instruções amplamente voltadas a processos civilizatórios. Mesmo assim não se pode deixar de dizer que, antes disso, os indígenas não tenham vivenciado momentos educativos ou de aprendizagem, visto que a forma de aprendizagem deles muitas vezes se dá por meio oral, passados de gerações para gerações, opostamente ao que será apresentado de agora em diante, que é a educação escolar indígena, propriamente dita e garantida por lei nos dias de hoje.

Sendo assim, Azevedo (1996, p.56) destaca que:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, surge uma nova era para a educação indígena no Brasil, pois, como descrevemos até aqui, as primeiras tentativas de educação voltadas aos povos originários, desde a colonização europeia, deram-se numa vertente amplamente catequética e assimilacionista e com a CF houve rupturas nesse viés integracionista, quando a educação passa a ser viabilizada de forma diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Como destaca Brasil (2001), uma nova era surge para os P.O. a partir da CF:

Durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas na futura Constituição do país. Além de participar das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios. Essa mobilização foi fundamental para garantir a consagração dos direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas. (BRASIL, 2001, p. 13)

Como descrito por Faustino (2012), a revolução ocorrida na Educação Indígena na década de 1990 teve como marco a Constituição Federal de 1988 que, desde então, passou-se a assegurar aos indígenas brasileiros o direito incondicional a uma educação diferenciada, com acesso à educação universal, mas de maneira adaptada, levando-se em conta suas línguas maternas, tradições culturais e o ensino sendo ministrado por professores próprios de suas comunidades, ou seja, professores indígenas, como citado em Grupioni (1997, p.130):

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Segundo a CF de 1988, Art. 231, os índios passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 1988). Nesse mesmo sentido, em seu Art. 210, a CF assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígena, que viriam, mais tarde, dar sustentação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantindo aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79 da Lei 9394/96, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural (BRASIL, 1996).

Dentre estes aparatos legais, garante-se aos índios o direito a uma escola com características específicas, além de buscar a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio.

Os direitos assegurados aos povos indígenas, na Constituição de 1988, são o resultado da política internacional e da atuação dos próprios índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos. (BURATTO, 2007, p. 07)

Nas últimas três décadas que antecederam a constituição, a educação dos indígenas era atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. De acordo com a FUNAI (2020), com o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, essa realidade foi alterada, passando para o MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino:

Art. 1º 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. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991)

Numa perspectiva de obter subsídios e apoio técnico referente à educação escolar indígena, foi criada a Portaria Interministerial nº 559/91 que prevê a criação de um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados, além de definir uma gama de orientações afim de orientar como o Ministério da Educação (MEC) deveria assumir suas novas funções (BRASIL, 1991).

Desde então foram criadas várias frentes de trabalho e reflexão junto a especialistas, entidades e pessoas que, juntamente, corroborariam para a elaboração de diferentes diretrizes para a efetivação de uma educação diferenciada e pedagogicamente adequada aos estudantes indígenas, não só em terras indígenas, bem como fora delas. No sentido de romper com o modelo de catequização e integração dos índios a sociedade nacional, o MEC surgiu com a possibilidade do cumprimento da legislação, por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada (BRASIL, 1991).

Elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, a partir do MEC, surge, no final do ano de 1993, a Política de Educação Indígena, a qual apresenta as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Estas Diretrizes surgem com o intuito de servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios (BRASIL, 1994).

Tomando como base os direitos constitucionais para os povos indígenas, esse documento foi elaborado como instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-

índios) e à sua diversidade interna, seja ela linguística, cultural ou histórica (BRASIL, 1993). Segundo o Ministério da Educação e do Desporto:

Este documento, que representa um marco para a educação escolar indígena no Brasil, estabelece os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural. A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, 2002, p. 02)

A partir da CF, a educação escolar indígena passou a ser de responsabilidade do Estado, no entanto, essas diretrizes só servirão efetivamente se todos os agentes envolvidos (estados, municípios, MEC, FUNAI e universidades) assumirem suas respectivas responsabilidades ante aos novos desafios de educação para com esses povos (GRUPIONI, 2002).

De acordo com Oliveira e Nascimento (2012), além dessas Diretrizes, de 1993 para os dias atuais, o MEC também instituiu um conjunto de outras diretrizes com o intuito de orientar quanto as medidas a serem tomadas frente às questões de educação indígena como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) que trazem em seus textos os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas, além de orientar os sistemas de ensino quanto a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a LDB trata a educação escolar para os povos indígenas de forma pontual, deixando claro na Lei 9394/96, que a mesma deva ser organizada de forma diferenciada das demais escolas dos sistemas de ensino, bem como dá liberdade à cada escola indígena para definir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com suas particularidades (BRASIL, 1996).

Além disso, também na Lei 9394/96, a prática do bilinguismo também é enfatizada no artigo 32, no qual estabelece-se que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem próprios (BRASIL, 1996).

Nos Artigos 78 e 79 dessa mesma, a educação para os povos indígenas é apresentada

com o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, numa perspectiva de fortalecimento às práticas socioculturais e à língua materna de cada comunidade indígena. Sendo assim, a LDB determina a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa por meio da articulação dos sistemas de ensino, juntamente com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e no desenvolvimento de currículos específicos, incluindo, exclusivamente, os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, além da formação de profissional especializado para atuar nas escolas, bem como a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados:

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: I - 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; II - 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. 79. 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. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: 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)

Em consonância com o Artigo 79 da LDB, em 1998 foi publicado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. O documento foi elaborado com o propósito de oferecer subsídios para a elaboração de programas de educação escolar indígena, bem como orientações para a construção do currículo, dos materiais didáticos e para a formação dos professores.

Segundo o RCNEI (1998), tanto as escolas como seus respectivos materiais, devem estar pautados em princípios comunitários, interculturais, bilíngue ou multilíngue, específicos e diferenciados:

O RCNEI/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 13)

O referido documento surge sob o entendimento de que a escola assumiu diferentes

cenários ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através 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, 1998).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão e não como um manual a ser seguido. Ele também serve de subsídio para ampliar e esmiuçar os princípios traçados no documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, de 1993 (BRASIL, 1994). Em suma, é um documento com o objetivo de integrar conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo indígena, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são considerados documentos normativos, o RCN é um documento com subsídios adicionais, portanto, disponibiliza informações para além daquelas dispostas na elaboração de propostas curriculares. Geralmente os RCNs são elaborados para áreas que necessitem de informações adicionais, como é o caso da Educação Escolar em Escolas Indígena (MENEZES, 2001).

Como consequência do RCNEI, foi aprovado em 14 de setembro de 1999 o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

[...] o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas, e científicas, próprias dessas comunidades e, ao mesmo tempo, objetivando o acesso com sucesso à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social. (BRASIL, 1999)

Vista como um grande avanço ao sistema educacional, a proposta da escola indígena diferenciada representa mais um marco nas conquistas dos povos indígenas, pois, até então, todo o processo de ensino aprendizagem dos povos indígenas ainda ocorria dentro dos padrões dos não índios e por mais que até aqui tenham havido avanços frente às questões educacionais, esse povos ainda não tinham assegurados os direitos escolares dentro dos padrões próprios de suas culturas, pois, a partir de então, passou-se a exigir das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades.

Vale lembrar que educação indígena se difere do termo escola indígena, visto que a primeira não esta necessariamente ligada ao local de ensino, mas, sim, à toda forma de

aprendizagem cultural, linguística e ancestral pelo qual cada indivíduo passa ao longo de sua vida; já a educação escolar indígena, foco do Parecer CNE/CEB nº 14/1999, visa regulamentar juridicamente as condições para uma educação escolar Indígena, não só no que se refere à aprendizagem em si, como também à metodologia de ensino, materiais didáticos adequados, calendário escolar, avaliação, profissionais qualificados e demais peculiaridades, de forma adequada à realidade sociocultural de cada comunidade indígena.

Segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 776), no “contexto escolar da época estas diretrizes orientavam os sistemas de ensino a responderem as demandas das escolas indígenas que, naquele momento, ofertavam apenas os anos iniciais do ensino fundamental”, mas, que treze anos mais tarde, viriam a publicar novas diretrizes para a EEI com a necessidade da oferta de toda a educação básica nos contextos escolares indígenas.

No dia 09 de janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). Nesse plano a educação escolar indígena é apresentada em um capítulo pelo qual são discorridos a situação da oferta da educação a esses povos, bem como as diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazos. Dentre os vinte e um objetivos e metas destacam-se a universalização de programas educacionais em todas as séries do ensino fundamental, além da concessão de autonomia as escolas indígenas para com seus projetos pedagógicos, como no uso de recursos financeiros (GRUPIONI, 2002).

Para além desses objetivos, o PNE para as escolas indígenas também prevê a participação efetiva das comunidades nas decisões relativas às escolas e a criação de linhas de financiamento para a implementação de programas de educação em escolas indígenas com a finalidade de garantir às mesmas equipamentos didático-pedagógicos básicos, além de bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio (GRUPIONI, 2002).

Com o PNE a responsabilidade legal pela educação indígena e suas respectivas escolas passa-se aos sistemas estaduais de ensino, portanto, fica a cargo desses órgãos a profissionalização e formação de professores indígenas, bem como de seu reconhecimento público dentre as categorias na carreira do magistério (GRUPIONI, 2002).

Para além dos aparatos legais em benefício das comunidades indígenas brasileiras que foram surgindo ao longo dos anos nos pós CF, devemos destacar também uma importante conquista na história, tanto dos povos originários quanto das comunidades negras, que foi a Lei 11.645/2008, publicada em 10 de maio de 2008, como referenciado na figura 9.

**Figura 9** - Currículo: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena



Fonte: Pereira, 2010

Essa lei altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir como obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Art. 1º. O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A escola é vista como um dos principais espaços para se refletir, ensinar e aprender não apenas conteúdos necessários às competências de leitura, escrita e cálculos, mas, sobretudo, sobre as diferentes raças, bem como acerca da origem e da influência dos povos negros e indígenas que formam a variedade de culturas de norte a sul do país.

Neste sentido, Goularte e Melo (2013, p. 36) destacam a importância de:

(...) trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo, pois ela poderá contribuir para o combate à discriminação, como também incentivar o respeito pelas diferentes culturas, promovendo o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade.

E, ainda, complementam dizendo que “são questões como essas e a necessidade de resgatar e/ou de legitimar as diferentes culturas que integram parte da formação do brasileiro

que motivaram a instituição da Lei 11.645/08” (GOULARTE; MELO, 2013, p. 36).

Já com Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define-se agora sua organização como sendo Territórios Etnoeducacionais (TEEs) dos quais a política de educação escolar indígena passa a corroborar não apenas nas questões de organização territorial, mas também na forma de gestão e condução das mesmas, permitindo às comunidades indígenas maior participação e autonomia na tomada de decisão de seus sistemas de ensino, como relatado nos artigos 1º, 3º e 4º desse mesmo decreto:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria. (BRASIL, 2009)

De acordo com a FUNAI (2021, p.8),

O TEE foi pensado como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, envolvendo seus diferentes atores e agentes (MEC, FUNAI, estados, municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs) na discussão e planejamento conjunto das ações.

Além disso, a FUNAI participa da coordenação do TEE, integrando o seu Comitê Gestor, bem como exerce importante papel na mobilização das comunidades e execução das reuniões e, também, prestando apoio técnico e financeiro para várias demandas dos povos indígenas inseridas nos Planos de ação de cada TEE (FUNAI, 2020).

No entanto, os dados apresentados pelo Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas de 2013, mostra uma realidade inquietante, uma vez que, no gráfico 7, observa-se que a grande maioria das terras indígenas, encontram-se instaladas em zonas rurais, e por conseguinte, as escolas que integram tais comunidades também, nesse caso, fazendo com que muitas vezes tais escolas sejam consideradas apenas de âmbito rural e não especificamente indígenas. Em síntese, com tais dados, é possível perceber que ainda são poucas as escolas que são reconhecidas como indígenas.

**Gráfico 7 – Total de Escolas Indígenas por região**  
**Total Escolas Indígenas - por Região**



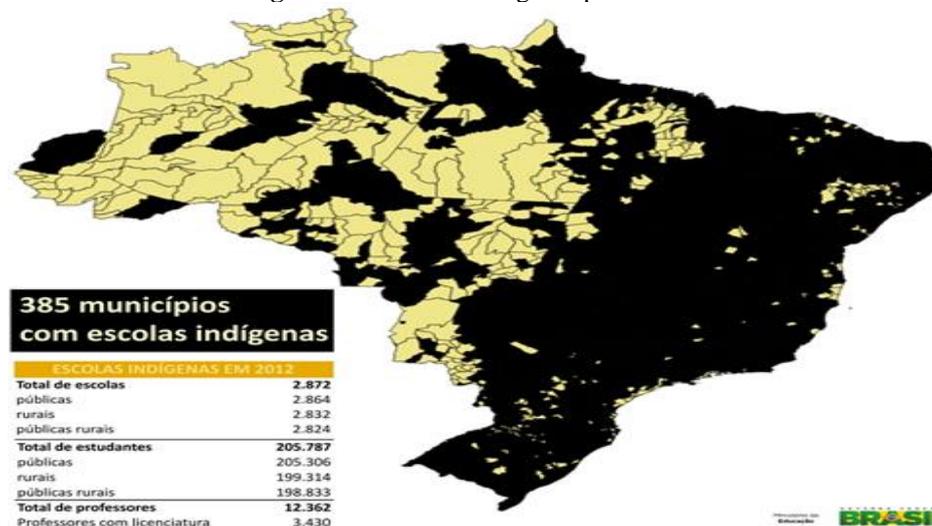
Fonte: BRASIL, Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, 2013

Para Bergamaschi e Souza (2015), essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena, pois apresenta um caráter mais autônomo ao processo educacional indígena. E, ainda enfatizam que:

(...) nesse processo, estados e municípios são convocados a assumir suas responsabilidades em relação à educação escolar indígena, cabendo apenas aos povos indígenas a decisão de aceitar ou rejeitar a implantação de um etnoterritório. (BERGAMACHI; SOUZA, 2015, p. 155)

Com base no Censo de 2012, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas de 2013, fez um levantamento de que até aquele presente momento, 385 municípios já haviam assumido suas responsabilidades frente ao reconhecimento de uma educação escolar, visto que, entre escolas urbanas e rurais, 2.872 escolas indígenas, já faziam parte desse reconhecimento, como pode-se observar na figura 10.

**Figura 10 – Escolas Indígenas pelo Brasil**



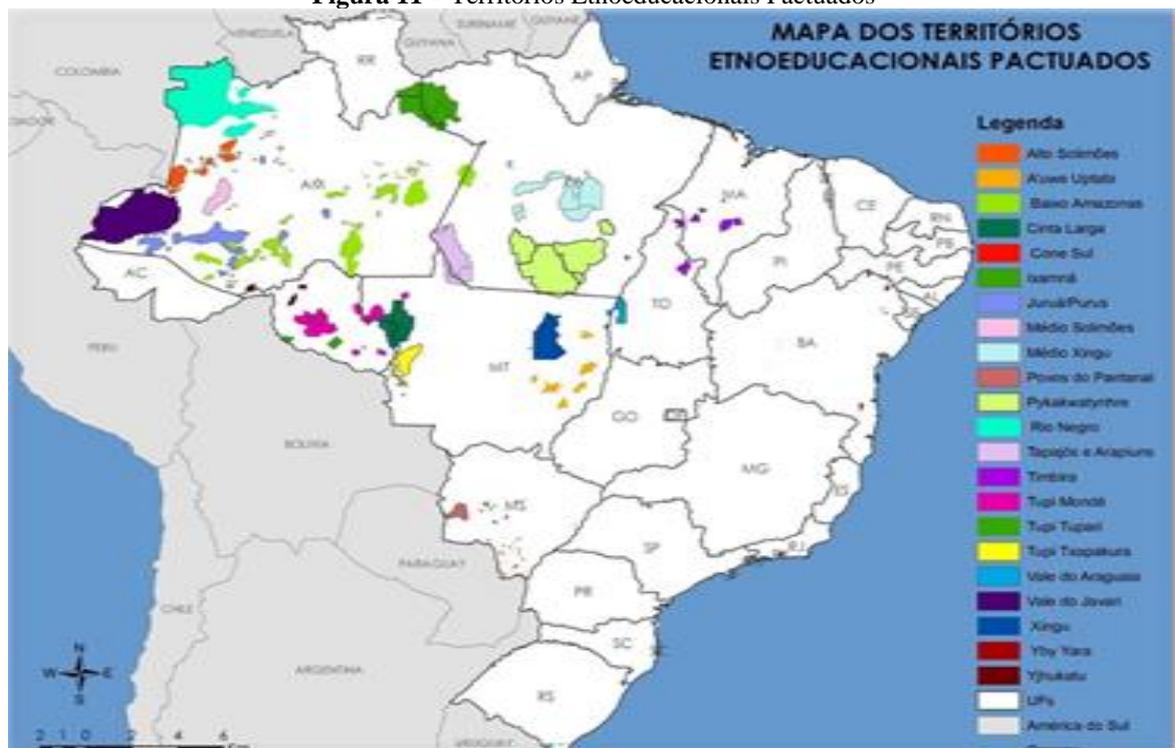
Fonte: BRASIL, Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, 2013

Além disso, Bergamashi e Sousa (2015) descrevem que o Decreto também oferece possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, com indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação a dotações orçamentárias, incluindo não apenas materiais didáticos como também a alimentação escolar específica a cada etnia, ações essas que mais tarde serão melhores discutidas na Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, que irá instituir o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Art. 5º do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - construção de escolas; II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; III - produção de material didático; IV - ensino médio integrado à formação profissional; e V - alimentação escolar indígena. (BRASIL, 2009)

Com relação à efetivação deste Decreto, segundo dados do MEC/INEP (2012), 22 territórios etnoeducacionais até 2013 haviam sido pactuados e outros mais 21 estavam sendo previstos para serem criados até o ano de 2016. Destes que já estão em vigor, pode-se destacar que a maioria se localiza na região norte do país, como observa-se na Figura 11:

**Figura 11** – Territórios Etnoeducacionais Pactuados



Fonte: BRASIL, Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, 2013

Ao analisar-se este documento, nota-se que um dos pontos mais fortes nele, refere-se à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, a começar pela própria criação da escola como sendo por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando explícito o caráter autônomo do processo educacional indígena (BRASIL, 2009).

Dentre tantas conquistas legais até aqui, outro grande marco na história foi o Decreto nº 6.861/2009, este que é legalmente amparado pela Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 210, parágrafo 2º, no qual são assegurados os direitos aos indígenas na utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, bem como a denominação “escola indígena” tornou-se legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999. Sendo assim, o Decreto nº 6.861/2009, dentre outros documentos anteriores, é mais um resultado de um maior protagonismo indígena em busca de uma nova forma de se fazer escola.

Também neste mesmo Decreto nº 6.861/2009, a questão envolvendo a alimentação escolar específica para as escolas indígenas, são abordadas, em seu Art. 12, que: “A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura da preferência alimentar local”. Sendo assim, entende-se que o respeito aos hábitos alimentares nas escolas indígenas é especificamente garantido nesta legislação e isso se dá devido as lideranças, educadores, pais e mães indígenas que reivindicaram mudanças no cardápio oferecido nas escolas indígenas amparados na legislação brasileira (BELLINGER; ANDRADE, 2016).

Além deste decreto já abordar o tema sobre as especificidades da alimentação escolar indígena, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública, junto ao o governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (FNDE, 2021).

Com base em Castro *et al.* (2014, p. 2402), “o PNAE caracteriza-se como política pública na área de segurança alimentar e nutricional, que teve seu início no país na década de 1950”. Pode-se dizer que ele é considerado um dos mais abrangentes e duradouros na área de alimentação escolar do mundo, tendo como objetivo atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência nas escolas, inclusive nas indígenas e as localizadas em áreas remanescentes de quilombos (CASTRO *et al.*, 2014).

Segundo o PNAE (2021), os valores repassados aos estados e municípios são de acordo com o número de alunos e respeitando cada modalidade e etapa de ensino, como mostra o quadro 5:

**Quadro 5** – Repasses para alimentação escolar aos estados e municípios

<b>ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO</b>	<b>VALOR DE REPASSE</b>
Creches	R\$ 1,07
Pré-escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,36
Educação de jovens e adultos	R\$ 0,32
Ensino integral	R\$ 1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	R\$ 0,53

Fonte: Elaborado pela autora com base em PNAE, 2021

Além disso, por intermédio da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, institui-se como Diretrizes da Alimentação escolar que o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE – deva investir 30% desse valor, na compra direta de produtos da agricultura familiar, com a finalidade de estimular o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades (BRASIL, 2013), conforme quadro 6.

**Quadro 6** – Diretrizes do PNAE

<b>Alimentação Saudável e Adequada</b>	Orienta para o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica.
<b>Educação Alimentar e Nutricional</b>	Fomenta a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

<b>Universalização</b>	Atende a todos os alunos matriculados na rede pública de educação básica.
<b>Participação social</b>	Favorece o acompanhamento e ao controle da execução por meio da participação da comunidade no controle social, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE).
<b>Desenvolvimento Sustentável</b>	Incentiva a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.
<b>Direito à alimentação escolar</b>	Garante a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

Fonte: FNDE, 2015

Em se tratando do cardápio escolar, no artigo 14 da Resolução nº 26/2013, estabelece-se percentuais mínimos de atendimento as necessidades nutricionais específicas aos educandos, portanto o mesmo deve ser elaborado por nutricionista, respeitando os hábitos alimentares locais e culturais (BRASIL, 2013).

Segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA, 2020), com a chegada da Pandemia do Covid-19, decretada pela OMS em março de 2020, houve a necessidade de medidas de isolamento social, especialmente para povos indígenas e comunidades tradicionais, que se isolaram em seus territórios, dificultando o escoamento e a comercialização de seus produtos e principalmente, afetando diretamente o fornecimento de alimentação escolar (BRASIL, 2020).

Este cenário trouxe à tona a necessidade da flexibilização das políticas públicas que envolvem a segurança alimentar destes povos, mostrando, ainda mais, a importância da aquisição de produtos da própria comunidade (BRASIL, 2020).

No final do ano de 2009, mais precisamente em novembro, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), na qual representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil, reuniram-se com o propósito de discutirem a respeito das realidades e as necessidades educacionais da Educação Escolar Indígena e propostas de aperfeiçoamento quanto a sua oferta, principalmente em relação ao modelo de gestão, pois o foco primordial dessa Conferência era a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil.

[...] em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.... O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas. (BRASIL, 2009, p. 4)

Diante do contexto escolar da época e as demandas cada vez mais crescentes da EEI, que até então ofertavam apenas os anos iniciais do ensino fundamental, instituiu-se em 22 de junho de 2012 a Resolução de nº 5 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Nesse documento surgem novas diretrizes para a EEI com foco na oferta da educação básica nas escolas indígenas, pelas quais vão orientar quanto a sua organização, em todas as etapas e modalidades, segundo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a Resolução de nº 5 (2012) irá determinar que os estados assumirão papel fundamental na oferta dessa modalidade de educação ou até mesmo compartilhando com os municípios essa competência. Além disso, em seu Artigo 25, essas normativas também vão orientar quanto a oferta e a avaliação das ações de formação inicial e continuada de professores indígenas; a promoção da formação continuada das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executem programas de educação escolar indígena; a elaboração e publicação de material didático específico para as escolas indígenas; a realização das conferências nacionais de educação escolar indígena, além do apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino (BRASIL, 2012).

Em se tratando de formação específica para professores indígenas, dois anos após a promulgação da Resolução de nº 5 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas sob o Parecer CNE/CP nº 6/2014, de 02 de abril de 2014 e, em 2015, a Resolução CNE/CP 01/2015 que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de professores Indígenas a Nível Médio e Ensino Superior, cujo objetivo é regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito nacional, sendo essa não só uma exigência legal, bem como uma reivindicação desses povos há muitos anos, como destacam Bettiol e Leite (2017, p.12835).

A reivindicação por formação de professores indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica

que contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Tais diretrizes tomam como base primordial o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, ou seja, com processos próprios de ensino e aprendizagem e ao uso de suas línguas, mas, para que isso ocorra de fato, compreende-se que existe uma carência expressiva no número de professores indígenas com a formação adequada para atuar em todas as etapas da Educação Escolar Indígena, portanto, essas diretrizes irão apresentar os professores indígenas como os principais interlocutores de seus povos, bem como os responsáveis maiores na condução de suas escolas, para isso necessitam estarem aptos a refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, assim como já destacado na Resolução CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (BRASIL, 2012)

Sendo assim, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE 01/2015, ela orienta que:

A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. (BRASIL, 2015)

Portanto, compreende-se com esse documento que esses cursos devem formar para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico, numa perspectiva de formação intercultural, ampliando não apenas seus conhecimentos culturais, bem como ampliando seus horizontes para a educação não indígena também (BRASIL, 2015).

Entendida como sendo mais uma das grandes conquistas frente ao protagonismo dos povos indígenas e em decorrência da Lei nº 11.645/2008, no mesmo ano de 2015, instituiu-se o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015, que irá tratar sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Com esse documento a escola apresenta-se com um importante papel no fortalecimento de relações interétnicas entre os diferentes grupos étnicos e raciais, dos quais o trabalho sobre o prisma de diálogo e a aceitação de diferenças contribuirão para a construção

de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, esse parecer exigirá, por meio de informações corretas e atualizadas, o conhecimento mais aprofundado e fidedigno sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas (BRASIL, 2015).

Em síntese, esse documento visa orientar que a temática da história e da cultura dos povos indígenas não se restrinja apenas às datas comemorativas, mas se estenda a toda a vida formativa de cada educando e em diferentes disciplinas e abordagens, propiciando, assim, um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes em nosso país (BRASIL, 2015).

No que diz respeito aos olhares voltados às especificidades da educação escolar indígena, pode-se afirmar que o ano de 2015 foi um ano bem “produtivo”, pois, além das políticas citadas anteriormente, neste mesmo ano líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU, em Nova York, e traçaram um plano de ação mundial denominado Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esse plano é composto por um conjunto de metas a serem cumpridas com o objetivo principal de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade (PLATAFORMA AGENDA 2030, 2021).

Para subsidiar essas metas foram estabelecidos 17 objetivos denominados como sendo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ou ODS, os quais reúnem ações práticas que deverão ser desenvolvidas de forma universal até o ano de 2030 (PLATAFORMA AGENDA 2030, 2021).

Segundo a Plataforma Agenda 2030, os 17 Objetivos são integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável (Figura 12) como sendo a dimensão econômica, dimensão social e a dimensão ambiental.

**Figura 12 – Áreas de ação dos ODS**



Fonte: Plataforma Agenda 2030, 2021

Dentre essas dimensões, pode-se destacar que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se dão em: erradicação da pobreza; fome zero, boa saúde e bem estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água limpa e saneamento; energia acessível e limpa; emprego digno e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; combate as alterações climáticas; vida debaixo d'água; vida sobre a terra; paz, justiça e instituições fortes e por fim; parcerias em prol das metas, como apresentado respectivamente na figura 13:

**Figura 13 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**



Fonte: Plataforma Agenda 2030, 2021

Em se tratando de metas que visem melhorias à educação universal, o objetivo de número 4 irá tratar especificamente sobre a Educação de Qualidade, dos quais pretende-se assegurar a todos os indivíduos uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (IPEA, 2021).

Visando ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento, a promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro do objetivo 4.0 (PLATAFORMA AGENDA 2030, 2021).

Em se tratando dos povos indígenas, os mesmos são citados no objetivo de número 4.5, pelo qual o Brasil deverá, até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (IPEA, 2021).

Nos ODS, a educação de qualidade é vista como um elemento chave na erradicação da pobreza, pois, além da aprendizagem em si, é também entendida como um instrumento importantíssimo de emancipação e empoderamento. É o que se tem observado ao longo dos anos quanto aos povos indígenas. Estes tem percebido que quanto mais acesso à educação de qualidade (respeitando suas especificidades), mais protagonista eles se tornam na tomada de decisões em busca de seus direitos.

Sendo assim, a prática de educação dessas escolas deve conceber os ensinamentos pensando no desenvolvimento de seus educandos em todas em suas dimensões, ou seja, levando-se em consideração uma educação integral que contemple tanto o intelectual, bem como suas habilidades e competências emocionais, físicas, sociais e principalmente culturais.

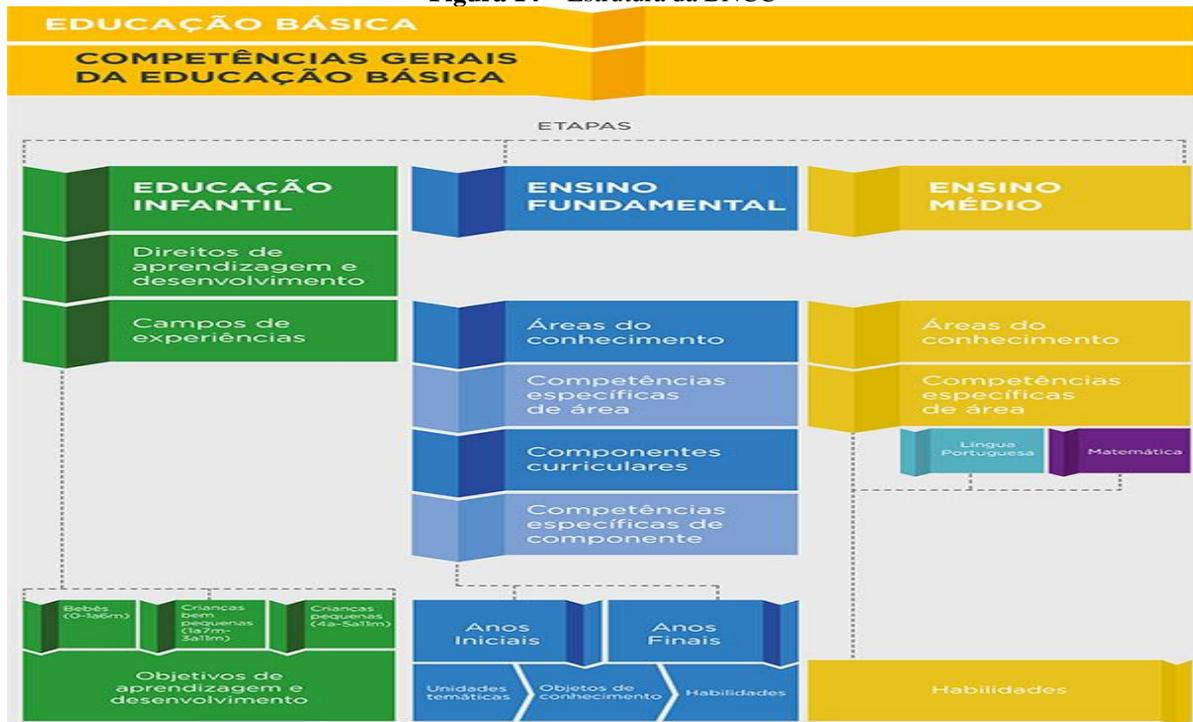
Diante disso, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo instituída em 22 de dezembro de 2017, orientando a sua implementação pelo CNE a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que surgiu com o intuito de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em que seu principal objetivo é delimitar a qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Nas palavras de Nazareno e Araújo (2018), ela foi prevista pelo Art. 210 da Constituição Federal (1988), tendo sua legitimidade assegurada pelos textos legais direcionados especificamente à educação brasileira garantidos, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 26 – 1996, 2013 como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB – 2009; na Conferência Nacional de Educação - CONAE e no Plano Nacional de Educação.

A BNCC, irá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, conforme observa-se na figura 14:

Figura 14 – Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC, 2017

No entanto, quando se trata da educação nas escolas indígenas, ao analisar o documento percebe-se que ele se apresenta por vias contraditório a todas as conquistas dessa modalidade de educação, pois, além de não contemplar as especificidades de um currículo diferenciado, há que se levar em conta a enorme diversidade sobre a qual a educação escolar indígena se apresenta.

Sob o olhar crítico de Nazareno e Araújo (2018, p. 38):

(...) propor uma Base curricular pautada na História do Brasil constituiu-se numa proposta audaciosa de ruptura com o ensino praticado nas aulas de História da Educação Básica, essencialmente eurocêntrico.

Por isso eles salientam que a BNCC revisada deixa de lado, de fato, as conquistas dos povos indígenas brasileiros no campo da educação nas últimas décadas, como destacado:

O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluriépistêmica, inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não-indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade. (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 56)

Para os autores, tais conquistas fazem parte do repertório das universidades brasileiras que há muito tempo vêm apoiando essas causas e constantemente debatem a questão, visto que é por meio desse incessante trabalho que se tem observado avanços referentes a qualidade dos materiais didáticos ao estarem de acordo com a realidade de muitas comunidades

escolares indígenas (NAZARENO; ARAÚJO, 2018).

Especialistas no assunto, ao analisarem o documento propuseram uma intensa revisão do documento, com base em duas importantes ideias:

A primeira sugestão requer uma equidade entre saberes e culturas quilombolas, indígenas ou outras populações e conhecimento de matriz eurocêntrica fundamentada na interculturalidade e na transdisciplinaridade. A segunda sugestão radicaliza o posicionamento crítico frente à BNCC ao propor a criação de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII) em diálogo com a anterior, mas que cumpra a função de democratizar a educação escolar indígena ao dar continuidade às conquistas dos direitos indígenas e permitir que a realidade sociolinguística e os projetos societários de cada povo sejam contemplados em sua particularidade em detrimento da supervalorização da língua portuguesa e, conseqüentemente, dos preconceitos advindos com a hierarquização de saberes. (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 40)

Portanto, o que se percebe com a BNCC é que ela foi criada sem levar em conta as especificidades das escolas indígenas, pois, em seu referencial, nota-se que ao ser elaborado não contempla as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena, visto que essa modalidade de educação requer, além da participação dessas comunidades em sua elaboração, levar em conta as diferentes realidades de cada etnia.

É certo que desde a colonização até o presente momento, no que diz respeito a educação indígena, tem-se evidenciado alguns avanços, no entanto, pode-se dizer que desde a Constituição Federal houve um maior protagonismo indígena no que diz respeito às conquistas desses povos.

No entanto, ao dialogar com os autores tratados nesta dissertação, percebe-se que mesmo diante de avanços significativos no que dizem respeito às políticas públicas de educação escolar indígena, ainda existem importantes lacunas a serem preenchidas para que de fato essa educação escolar seja, verdadeiramente, bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e, principalmente, de qualidade como almejam as metas estabelecidas para o futuro de 2030.

Todo esse aparato legal que se apresentou até aqui dá sustentação não somente a uma educação diferenciada, mas potencializa ainda mais a igualdade de direitos e de dignidade humana. Corroborando com esta visão, reconhece-se que as políticas públicas ainda devem enfrentar o grande desafio de pôr fim a toda forma de discriminação e opressão aos povos indígenas, não somente as questões de ordem educacional, mas principalmente no que diz respeito a diversidade cultural, fundamentos primordiais de uma sociedade democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou uma descrição das Políticas Públicas de Educação para povos indígenas no Brasil, das quais, diante do tema proposto, procurou-se circunscrever um estudo teórico detalhado de como se deram as transformações desse processo histórico de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, de forma a caracterizar tais políticas em suas respectivas potencialidades e/ou fragilidades.

Nesse sentido, observou-se que, inicialmente, a educação indígena não era percebida propriamente como uma educação formadora, mas se apresentava explicitamente dentro de um viés totalmente assimilacionista e integrador, pelo qual, num ideário eurocentrista, o indígena era tratado e entendido apenas como uma forma de lucro, dos quais seus conhecimentos da terra (local) e trabalho braçal eram os únicos interesses despertados pelos europeus. No mais, ainda neste período do Brasil Colônia (1500 a 1822), os indígenas eram considerados apenas seres sem lei, nem rei, nem cultura, portanto indignos de direitos ou privilégios.

Com o intuito de buscar alternativas que compreendessem tais fenômenos etnocentristas, as ciências humanas (a filosofia, a sociologia, bem como a antropologia), foram, ao longo dos anos, desmistificando e rechaçando determinados conceitos (como por exemplo, o fato de que a cultura europeia seria superior a cultura indígena). Conceitos estes que, por muitos anos, interferiram não apenas na luta por questões territoriais, bem como causaram danos irreparáveis em sua história cultural, ancestral e populacional.

Nesse mesmo viés, a educação indígena também foi sendo tecida às margens dos interesses principais da Coroa Portuguesa, das quais o foco do ensino era “civilizar” os indígenas para a produção de mão de obra para integrá-los à nova sociedade brasileira que se formava, sendo assim, a aculturação dos povos originários do Brasil foi imprescindível para os planos de colonização em questão.

Segundo a história e as narrativas antropológicas pesquisadas, haviam etnias indígenas mais pacíficas e outras mais hostis ao contato com o colonizador e com os seus processos violentos de aculturação, levando-os muitas vezes a grandiosos e marcantes conflitos com seus algozes, delineando uma história marcada pelo derramamento de muito sangue indígena.

Ainda no Brasil Império (que iria até 1889) a instrução/educação indígena foi marcada pela forte atuação catequética que fazia se perder a cultura indígena, bem como do

pouco interesse por estudos e implementação de processos escolares para povos indígenas brasileiros. Mas, com a Proclamação da República em 1889, gradativamente, e de forma muito lenta, são estabelecidos olhares sobre os indígenas de modo geral e sobre sua cultura em específico. Neste sentido, sob a responsabilidade de órgãos protecionistas como o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a situação dessa “instrução/educação” indígena aos poucos foi se esculpindo sob um novo olhar, dos quais, a partir da Constituição Federal, os documentos legais que foram surgindo que contemplam essa vertente iniciaram um novo ciclo na história da educação brasileira, principalmente no que concerne a educação para os povos originários, visto que a partir desta, houve maior reconhecimento dos seus direitos étnicos.

Sendo assim, por meio dessa pesquisa foi possível caracterizar a política pública de educação indígena no Brasil contemporâneo, a partir da CF, da qual percebeu-se que, a partir dela, a educação brasileira passou a olhar para a educação desses povos com maior cuidado, compreendendo que é imprescindível lhes assegurar políticas públicas que garantam o respeito não só às suas línguas, mas principalmente às suas realidades culturais e organizacionais, como é o caso da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

Fruto de um maior protagonismo indígena fica claro que, ao longo dos séculos, as políticas públicas foram sendo estruturadas (de acordo com os interesses envolvidos) e as legislações sendo transformadas à medida em que diferentes atores, instituições e recursos se mobilizaram neste mesmo ideal. Assim, o que primeiramente era tratado como algo irrelevante, como a questão do respeito às línguas maternas dos povos indígenas, com a CF passa a ganhar importância e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96) – torna-se um direito imprescindível e inexorável.

Além disso, com a LDB, os povos indígenas pela primeira vez conquistam o direito de terem como professores profissionais especializados fato esse que em toda a história sempre ocorrera por padres e/ou religiosos. No entanto, nota-se que, mesmo diante de alguns avanços significativos nas últimas décadas, sabe-se que esses povos ainda enfrentam grandes desafios no que se refere não só ao acesso a outras conquistas educacionais quanto à permanência e manutenção daquelas que já lhes foram garantidas por lei.

Dentre esses desafios, destacam-se ainda a produção de materiais bilíngues para os últimos anos do ensino fundamental e para o ensino médio, bem como a implementação do ensino médio intercultural nas escolas indígenas, realidade essa pouco vivida em muitas TIs, assim como a construção de um sistema diferenciado de avaliação escolar indígena e a institucionalização de políticas de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior e que

permitam sua permanência.

Foi possível perceber que as legislações voltadas à educação escolar indígena estão se desenvolvendo por meio de um processo lento, mas que de forma gradativa vão seguindo seu curso e o direito a uma educação diferenciada vai sendo, pouco a pouco, conquistada por meio de muitas lutas e legislações surgidas subsequentes.

Neste sentido, após pesquisar e compreender as transformações históricas para a produção da atual política pública de educação, concebe-se a educação indígena no Brasil como sendo de fato um direito adquirido/conquistado ao longo de muitas décadas. E o que ficou claro diante deste estudo é que o que mais contribuiu para essas transformações não foram as iniciativas advindas dos poderes públicos em trazerem melhorias para os povos originários, mas, sim, graças a um maior protagonismo deles na luta por seus direitos é que não se discutem mais se eles têm ou não direitos a ter uma escola, mas, sim, que tipo de escola eles querem.

Outrossim, nota-se um evidenciado resgate quanto à produção de conhecimento ante as diferentes culturas, algo que nos primórdios da colonização fora totalmente desvalorizado e até proibido de ser repassado, como viu-se nos processos catequéticos.

Como tem se tornado evidente nas mídias, no Brasil contemporâneo vivencia-se momentos muito difíceis e até retrocessos significativos no que diz respeito às populações indígenas, mas diante de tudo o que eles já sofreram ao longo de toda a história, chegando próximo ao extermínio total, acredita-se que hoje eles estejam muito mais amparados, não apenas legalmente, mas principalmente no reconhecimento da importância dos seus direitos e é exatamente por intermédio da educação que as gerações futuras irão ainda assenhorar-se de muitos outros direitos.

Entendendo a legislação e as políticas públicas sobre educação indígena, tensionadas pelas estruturas sociais e políticas contemporâneas, verificou-se, portanto, que os principais desafios da educação escolar indígena brasileira se dá principalmente na falta, “ainda”, de reconhecimento da diversidade cultural desses povos, por parte do Estado, pois esse requisito é fator decisivo na garantia de seus direitos, influenciando diretamente tanto na produção de materiais didáticos específicos quanto na formação de professores e na organização pedagógica.

Por causa dessa falta de reconhecimento e desrespeitos às suas particularidades, o ensino indígena ainda passa por momentos de “engessamento” na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) por terem de seguir “normas” aplicadas às escolas não indígenas.

Em vias de fato, muitas das escolas indígenas brasileiras, além da falta de materiais e professores especializados, não possuem nem estruturas físicas adequadas aos seus

educandos, muito menos a garantia de uma segurança alimentar, obrigatórias por lei.

Ante aos desafios dessa educação intercultural, se faz necessário e urgente ouvir com mais atenção as queixas desses povos a fim de planejar uma política educacional verdadeiramente inclusiva, mas, para isso, é de suma importância que hajam mais espaços dentre os órgãos representantes (como as secretarias e ministérios) de lideranças indígenas, pois só assim essas políticas se tornarão, de fato, exequíveis.

Com essa pesquisa acredita-se que foi possível fazer um levantamento de como se deram as transformações desse processo de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil. Sabe-se, no entanto, que com estudo bibliográfico, apenas, não se pode realizar uma checagem absoluta dos fatos, visto que os verdadeiros atores, os “principais atores” dessa trágica história, não participaram ativamente deste estudo com seus relatos. A pesquisa de campo, que tanto almejávamos no início dos nossos trabalhos e que, infelizmente, por conta da Pandemia do COVID19, precisou ser alterada, é fundamental para a coleta de dados que poderiam melhor e mais adequadamente esclarecer a questão aqui proposta.

Assim, a discussão teórica realizada nesta pesquisa permitiu concluir que, ainda hoje, os povos indígenas continuam sofrendo em busca de seus direitos. Até mesmo os seus direitos mais básicos, ainda lhes são negados, quem dirá os de ordem educacionais.

É fato que 500 anos se passaram e a educação dos povos originários não é mais gerida pela igreja católica, como também é fato que hoje existem um emaranhado de legislações que lhes garantem muitos direitos, no entanto, também é fato de que tais direitos nem sempre são levados em conta, ou postos em prática, visto que no Brasil os povos indígenas ainda enfrentam uma imensa desvalorização e até mesmo grande desprezimento para com suas origens e cultura.

Sendo assim, com esse levantamento histórico bibliográfico, foi possível perceber que ainda existem importantes lacunas nos estudos e nas políticas desta área e, mesmo estando amparados legalmente, essa lacunas não tem sido superadas como deveriam, portanto reforça-se a relevância da maior participação da universidade pública no desenvolvimento de mais pesquisas dentro desta temática a fim de auxiliar a sociedade no plano dos gestores e legisladores e, também, no plano das comunidades originárias na busca de melhorias nos processos de educação escolar indígena no Brasil.

Assim, compreende-se o imperativo de que as legislações devem ir ao encontro das demandas, assegurando aos brasileiros de modo geral, e aos indígenas em específico, uma política educacional diferenciada para que seus valores, conhecimento e tradição cultural sejam valorizados no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE NETO, Shigunov; MACIEL, Lizete. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas sugestões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- ALVES, R. **A Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.
- AMANTINO, Marcia. As Guerras Justas e o escravidão indígena em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 22, n. 35, p. 189-206, jun. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752006000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/DPBhw4sSnG3jQRL794K7D4x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2021.
- ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. **Sociologia**: um olhar crítico. São Paulo: Contexto, 2013.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**: Émile Durkheim. Tradução: Sergio Bath. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ARROYO, Miguel. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 35, e214631, 2019. Epub em 27 de maio de 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- ARRUDA, J. J. de A.; PILLETI, N. Atlas Histórico. In: ARRUDA, J. J. de A.; PILLETI, N. **Toda a História Geral e História do Brasil**. Volume Único. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BAI, Yan; YAO, Lingsheng; WEI, Tao. *et al*, Meiyun. Presumed asymptomatic carrier transmission of COVID-19. **JAMA**, Chicago, v. 323, n. 14, p. 1046-1407, Apr. 2020. DOI: 10.1001/jama.2020.2565. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2762028>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- BARROS JÚNIOR, A. W. R.; BADARÓ, C. E.; FEITOS, L. C.; SOUZA, M. A.; MAXIMINO, S. M. **Antropologia**: uma reflexão sobre o homem. Bauru/SP: Edusc, 2011.
- BELLEBAUM, A. Ferdinand Tönnies. In: MIRANDA, O. **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: USP, 1995.
- BELLINGER, C.; ANDRADE. L. M. M. de. **Alimentação nas escolas indígenas**: desafios para incorporar práticas e saberes. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://cpisp.org.br/wp->

content/uploads/2016/05/Alimentacao\_Escolas\_Indigenas.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p.143-161, Unicamp, Mai-Ago. 2015. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLSzLm4gG7LXKh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BERNARDO, R. **Análise da produtividade agrícola da cana-de-açúcar nos estados de Mato Grosso do Sul e Goiás**. Tupã: UNESP, 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Tupã, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138888/bernardo\\_r\\_me\\_tupa.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138888/bernardo_r_me_tupa.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 19 nov. 2019.

BETTIOL, C. A.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993\\_13025.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf). Acesso em: 04 maio 2021

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANCALEONE, C. Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, n.1, ano 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/revicienso/article/view/511>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. (Org.) Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=as%20leis%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20indigena&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 26**, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**.

Luziania: MEC/CONSED/FUNAI. 2009. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Escolas Indígenas pelo Brasil. In: PROGRAMA nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. MEC/INEP (Censo Escolar 2012). 2013. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 out. 2020

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Guia prático**: alimentação escolar indígena e de comunidades tradicionais. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Brasília : MAPA/AECS, 2020. Disponível em:  
<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/publicacoes/projeto-mercados-verdes-e-consumo-sustentavel/guias/guia-pratico-alimentacao-escolar-indigena-e-de-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação**

**Escolar.** Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena.** 1995-2002. MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/99** – CEB de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-1993curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6/2014**, de 02 de abril de 2014. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pecp006-14&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pecp006-14&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, de 11 de novembro de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474). Acesso em 05 maio 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 26**, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a->

informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013. Acesso em: 04 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1**, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Territórios Etnoeducacionais Pactuados. In: **Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas**. MEC/INEP (Censo Escolar 2012). 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Total de Escolas Indígenas por região. In: **Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas**. MEC/INEP (Censo Escolar 2012). 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRITO, K.F. **Confederação dos Tamoios: O Último Tamoio**, pintura de Rodolfo Amoedo (1883). 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/confederacao-dos-tamoios/>. Acesso em: 05 maio 2021.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007

BURATTO, L.G. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. 2007. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_lucia\\_gouvea\\_buratto.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_lucia_gouvea_buratto.pdf). Acesso em: 19 abr. de 2021.

CASTRO, C. **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Textos selecionados, apresentação e revisão Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CASTRO, T. G.; MATOS, E. de L. C.; LEITE, M. S.; CONDE, W. L.; SCHUCH, I.; VEIGA, J.; ZUCHINALI, P.; BARUFALDI, L. A.; DUTRA, C. L. C. Características de gestão, funcionamento e cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar em escolas Kaingáng do Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 11, p. 2401-2412, Nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00215513>. Acesso em: 04 maio 2021.

CIC. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 1999.

COLUCCI, Flávia Eliana de Melo; MORALES, Angélica Góis; BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. Revisão Bibliográfica Sistemática sobre ambientalização curricular no ensino superior: uma análise com foco no ensino jurídico. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 23, p. 122-141, set. 2019. ISSN 2179-2534. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v13e232019122-141>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/7715>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CONDURÚ, M.T.; PEREIRA, J.A.R. **Elaboração de trabalhos acadêmicos**. Belém: UFPA, 2010.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO - CBGDP. **Anais**. Porto Alegre, RS: [s.n.], 2011.

CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais. **Resolução referente à ação da OIT - Organização Internacional do Trabalho**. 5 ed. Brasília: OIT, 2011, 1 v. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/convencao-169-OIT.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

COSTA, J. J. S. da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria* - **Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre**. Vol. VII – Nº 18, Ano 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/educacao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CUNHA, A. Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

D'ANGELIS, W. da R. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, p. 28-31, 2008.

DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C.. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

ESPINOSA, L. O conceito de cultura em Bauman. **Revista Fronteiras** - Estudos Midiáticos. v. 7 n. 3, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6397>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FAUSTINO, R. C. Diversidade cultural e educação escolar indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 87-110.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, F. **A Organização Social dos Tupinambá**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

FERNANDES, F. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. In: FERNANDES, F. A **investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento. Ministério da Educação. **Cartilha Nacional de Alimentação escolar**. 2015. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/6820-cartilha-pnae-2015>. Acesso em 04 maio 2021.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento. Ministério da Educação. **Programa nacional de alimentação escolar (PNAE): sobre o PNAE**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 04 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002). Acesso em: 05 jul. 2020.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 22 set. 2020.

GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996.

GLOBO. **The sociology book**. São Paulo: Globo Livros, 2015.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2018.

GOULARTE, R. da S.; MELO, K. R. de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*. Londrina, v.13, n. 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2013v13n2p>. Disponível em: Acesso em: 05 maio 2021.

GRUPIONI, L. D. B. **A educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação**. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

GUILLEN, I. COUCEIRO, S. **500 Anos: Um novo mundo na TV**. Brasília :MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000 (Cadernos da TV Escola 1, ISSN 1518 - 5915). Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-15062/cadernos-da-tv-escola--500-anos-um-novo-mundo-na-tv---volume-1>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GUIMARÃES, A. Resenha: A cultura no mundo líquido moderno em Zygmunt Bauman. **Rev. Temática**. Ano X, n.12 – Dezembro/2014 - NAMID/UFPB. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/22150/12229> Acesso em: 27 de abr. 2021.

HECK, E.; PREZIA, B. **Povos indígenas**: terra é vida. 2. ed. São Paulo:Atual, 1999.

HEGEL, G. W. F. **Estética**: a ideia e o ideal. Estética: o belo artístico ou o ideal. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999 (Coleção Os Pensadores).

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE, **Censo Demográfico 2010**: População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio no Brasil. 2010. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14389-asi-ibge-mapeia-a-populacao-indigena>. Acesso em: 20 abr. 2021.

IPEA. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**: 4. Educação de qualidade. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html#:~:text=At%C3%A9%202030%2C%20eliminar%20as%20disparidades,criar%20as%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20vulnerabilidade>. Acesso em: 04 maio 2021.

JOHNS Hopkins University & Medicine. **Coronavirus Resource Center**. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832007000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010). Acesso em: 25 abr. 2021.

LARAIA, R. de B. **Cultura, um conceito antropológico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LIMA, A. T. **Política Pública Indigenista Brasileira**: análise das transformações a partir do caso da aldeia Índia Vanuíre/Arco Íris/SP. Dissertação de Mestrado (PGAD/UNESP, 2019). Tupã/SP: UNESP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181462> Acesso em: 20 abr. 2021.

LIMA, J. A. de O. MELO, E. A. de A. MENEZES, A. de A. A necessidade do conhecimento filosófico para a formação humana. **Revista Contemplação**, 2015, p.154-171.

LITTLE, P. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil. **Por uma antropologia da territorialidade**. Série Antropologia, n. 322. Brasília: Departamento de Antropologia, 2002.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: **XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS**, 2018, Porto Alegre. Disponível em: [http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros\\_.pdf](http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf).

Acesso em: 06 maio 2021.

MENEZES, E. T. de. Verbete RCN para Escolas Indígenas. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas/>. Acesso em: 05 maio 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. edição. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: espírito do tempo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis [ação]**. ISSN 2317-5516. v.18. n.1. jan./jun. 2018. p.35-60. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/6658/5491>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NEVES, E. G. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, F. S. de. A oposição historicista de Franz Boas ao evolucionismo cultural do século XIX. In: FERNANDES, Joana.; HERBETTA, Alexandre. (Orgs.) **Ensaio sobre a diferença**: reflexões a partir das culturas e das identidades. [livro eletrônico]. Goiânia: CEGRAF, 2016. Cap. 2. p. 27. Disponível em: <https://ppgas.cienciassociais.ufg.br/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. 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, Jul./Set. 2012.

PAHO/WHO. **Organização Panamericana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

PEREIRA, R. A. **Lei 10.639 e Lei 11.645 - Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Currículo: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. 2010. Disponível em: <https://temasdaeducacao.blogspot.com/2010/03/lei-10639-de-9-de-janeiro-de-2003.html>. Acesso em: 03 maio 2021.

PESSOA, M. Povos Indígenas do Brasil na época do Descobrimento. In: **As Tribos Indígenas do Estado do Amazonas**. 2013. Disponível em: <https://noamazonaseassim.com.br/as-tribos-indigenas-do-estado-do-amazonas/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PINHEIRO, N.S. **Etnohistória Kaingang e seu contexto**. São Paulo: 1850-1912. Programa de Pós-graduação em História da UNESP (dissertação de mestrado). Assis/SP: UNESP, 1992,

146p.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PLATAFORMA Agenda 2030. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 04 maio 2021.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e a aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR, A.; NETO, A.J.S. (Orgs.) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. São Paulo: Manole, 2011, p. 69-105.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2005.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, J. N.; PINHEIRO, M. das G. S. P. Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011). **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 75-97, jul. 2015. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/840>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SEEMANN, J. Em busca do lugar de Franz Boas na geografia cultural. **Espaço e Cultura**, [S.l.], n. 19-20, p. 7-21, ago. 2012. ISSN 2317-4161. DOI:<https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2005.3487>. Acesso em: 27 abr. 2021. .

SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, J. A. C. da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educ. rev.**, Curitiba , v. 35, n. 77, p. 321-338, Oct. 2019. Epub Oct 31, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.67998>. Acesso em: 04 nov. 2019 .

SOUSA, R. G. **A catequização dos povos indígenas**. 2011. Disponível em: <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2011/02/catequizacao-dos-povos-indigenas.html>. Acesso em: 03 maio 2021.

SOUZA, W. de. **As Grandes Navegações e o Descobrimento do Brasil**. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/asgrandesnavegacoesedescobrimetodobrasil.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

TÖNNIES, F. **Community and society**. Tradução de Charles Loomis. Michigan/EUA: Michigan State University Press, 1957.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 95-107, dez. 2016. ISSN 2238-0604. DOI: <https://dx.doi.org/10.18256/2238-0604/revistadedireito.v12n2p95-107>. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271/1054>. Acesso em: 04 nov. 2019.