

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA**

PHILIFE PAIVA DA SILVA

**UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE OS AVANÇOS E AS DIFICULDADES NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NA REALIDADE ATUAL:
ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

**Manaus/AM
2018**

PHILIFE PAIVA DA SILVA

**UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE OS AVANÇOS E AS DIFICULDADES NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NA REALIDADE ATUAL:
ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a banca de defesa de TCC
como requisito para a obtenção do grau de
licenciado(a) em Pedagogia da
Universidade do Estado do Amazonas.
Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches
Mubarac Sobrinho

**Manaus/AM
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S586ee Silva, Philipe Paiva da
Um estudo documental sobre os avanços e as dificuldades na educação escolar indígena diferenciada na realidade atual: aspectos sobre a formação dos professores / Philipe Paiva da Silva. Manaus : [s.n], 2018.
40 f.: il.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
Inclui bibliografia
Orientador: Sobrinho, Roberto Sanches Mubarac

1. Educação escolar indígena diferenciada. 2. Formação de professores. 3. Legislação escolar indígena. 4. Contexto histórico. I. Sobrinho, Roberto Sanches Mubarac (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Um estudo documental sobre os avanços e as dificuldades na educação escolar indígena diferenciada na realidade atual: aspectos sobre a formação dos professores

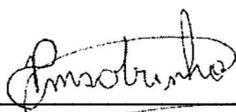
PHILIFE PAIVA DA SILVA

**UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE OS AVANÇOS E AS DIFICULDADES NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NA REALIDADE ATUAL:
ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a banca de defesa de TCC como requisito para a obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

Aprovado em: 14/12/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
Orientador(a)



Profa. Dra. Célia Aparecida Bettiol
Membro da Banca



Profa. Dra. Mônica de Oliveira Costa
Membro da Banca

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, que sempre apoiou e me deu os suportes na minha caminhada rumo a minha formação. Minha mãe, Daniele Paiva. Meu Pai, Oscar Braga. Minha irmã, Heloisa Paiva e minha avó, Nely Braga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a minha amada mãe, meu pai, minha irmã e minha avó, por sempre me apoiar e dar suporte para que concluísse minha formação.

Agradeço a todos meus amigos com os quais aprendi muito. Agradeço ao meu orientador, Roberto Mubarac.

Agradeço aos professores da Universidade do Estado do Amazonas por transmitir o conhecimento necessário para que sejamos ótimos educadores.

RESUMO

Este trabalho de revisão bibliográfica tem o objetivo principal de mostrar detalhes da Educação Escolar Indígena Diferenciada no Brasil. Neste trabalho será abordado o contexto histórico da educação escolar indígena desde o período colonial, até a Constituição Brasileira de 1988. Também fará uma análise de como essa educação teve início no período da colonização em que a Companhia de Jesus, se tornou um dos principais agentes da escolarização dos índios. Continuando, mostrará o surgimento do movimento indígena no Brasil na luta por uma legislação escolar indígena e seus desdobramentos nos tempos atuais. Além disso, apresentará como esse movimento se originou e sua articulação com múltiplos segmentos da sociedade nacional. Abordará os avanços, as dificuldades e desafios encontrados na educação indígena diferenciada. Por último abordará o processo de formação dos professores indígenas e a influência que estes trouxeram na educação diferenciada, analisando as políticas implantadas pelo Ministério da Educação para a formação dos professores.

PALAVRAS-CHAVES: Educação escolar indígena diferenciada. Formação de professores. Legislação escolar indígena. Contexto histórico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPITULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	11
1.1 - O Contexto Histórico da Educação Indígena no Brasil	11
1.2 - As Lutas por uma Legislação Escolar Indígena	19
CAPITULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
CAPITULO III - ANÁLISE E AMOSTRAS DE DADOS	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre Educação Escolar Indígena surgiu a partir da participação na disciplina Sociedades indígenas e Educação, componente curricular do curso de Pedagogia, pois se percebeu a importância do conteúdo para a formação de pedagogos, especialmente, para os profissionais que vierem a trabalhar na Região Amazônica e, especificamente, no Estado do Amazonas.

A motivação e o interesse por essa temática veio através das aulas, por meio dos textos apresentados e mostrou-se que como a educação escolar indígena vem se consolidando a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988. É importante conhecer quais os principais avanços e também as dificuldades encontradas para entender o real significado dessa educação chamada diferenciada e suas inevitáveis contradições.

Apesar de se fortalecer a partir da década de 1980 Educação Escolar Diferenciada, ainda encontra algumas barreiras como: falta de recursos, materiais didáticos inapropriados, qualidade na formação profissional, etc. Outro aspecto negativo é o fato de, apesar de ser uma educação diferenciada, o que acontece na prática, é a fixação da visão ocidental de ensino, com o objetivo de que os indígenas assimilem os costumes e regras da sociedade branca.

Neste sentido, nosso **problema de pesquisa** foi quais os avanços e dificuldades da Educação Escolar Indígena Diferenciada na realidade atual e quais os principais aspectos discutidos sobre a formação dos professores?

O **objetivo geral** da pesquisa foi Discutir os avanços e as dificuldades enfrentadas na Educação Escolar Indígena Diferenciada na realidade atual e como se dá os processos de formação de professores.

Os **objetivos específicos** são:

Discutir os avanços e as dificuldades enfrentadas na Educação Escolar Indígena Diferenciada na realidade atual e como se dá os processos de formação de professores.

Identificar as principais dificuldades encontradas na Educação Escolar Indígena diferenciada na literatura atual;

Analisar como ocorre a formação dos professores da Educação Escolar Indígena diferenciada.

Neste sentido, espera-se que no decorrer das discussões propostas por essa

monografia, possamos contribuir para o debate acerca da Educação Escolar Indígenas e que este trabalho possa fomentar que outras pesquisas possam discutir a temática no contexto do curso de Pedagogia da Escola Normal Superior-UEA.

CAPITULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 - O Contexto Histórico da Educação Indígena no Brasil

O percurso da Educação Escolar Indígena no Brasil é longo, sendo moldada desde os primórdios da colonização e cujo modelo que predominou foi a visão do colonizador em detrimento de todo conhecimento já existente. Uma visão de integrar e civilizar. Para entendermos esse movimento que vem consolidando a Educação Escolar indígena Diferenciada desde a constituição de 1988 é necessário voltar alguns séculos e observar como se deu esse processo até hoje.

Para começarmos a falar da História da Educação Escolar Indígena no Brasil, temos que partir da educação que era oferecida pelos jesuítas por volta do século XVI. A companhia de Jesus teve origem no ano de 1534 sendo seu fundador o espanhol Inácio de Loyola, teve o reconhecimento do papa Paulo III em 1540. O objetivo inicial dos jesuítas era combater as heresias vista aos olhos da igreja, porém com o período da exploração de novos territórios serviram no processo de domínio das terras conquistadas por meio da catequese.

A igreja teve seu poder solidificado nesse período e fortaleceu a realeza portuguesa pois se tornava mais fácil o domínio dos povos conquistados por meio da disseminação da fé cristã. Com o passar do tempo a companhia de Jesus antes aliada de Portugal passou a lutar pelo poder e ficando contra a escravidão dos povos indígenas.

A principal forma que os jesuítas encontraram para amestrar os índios foi por meio da escolarização que veio estruturar-se a partir de 1549, foi quando chegaram as primeiras missões jesuítas, encabeçada pelo líder Padre Manoel de Nóbrega.

No início os jesuítas buscavam de aldeia em aldeia crianças para a escolarização pois elas assimilavam mais rápido o domínio da leitura e da escrita em Português. Após irem de aldeia em aldeia levavam essas crianças para colégios e se preocupavam em oferecer um ensino religioso para que no futuro se tornassem pregadoras da fé cristã.

Nesse processo de escolarização os jesuítas encontravam algumas dificuldades, pois aos seus olhos os índios demoravam a se adequar aos costumes que lhe eram impostos e muitas vezes ao voltar ao convívio na aldeia adotavam novamente suas antigas práticas e crenças.

Para solucionar esse entrave a companhia de Jesus empenhou-se na criação de grandes aldeias sob seu comando a fim de facilitar seu objetivo , esse processo ficou conhecido como aldeamento.

O aldeamento é a realização do projeto colonial, pois garante conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia. Como diz o Regimento das Missões de 1686, é preciso que “haja nas ditas aldeias índios, que possam ser bastantes, tanto para segurança do Estado, e defesas das cidades, como para o trato e serviços dos moradores, e entrada dos sertões” (PERRONE-MOISÉS,1992, p.119).

Nos aldeamentos os indígenas ficavam sob as ordens e leis dos jesuítas e não podiam manter contato com nada fora daqueles limites.

Da administração das aldeias são inicialmente encarregados os jesuítas, responsáveis, portanto, não apenas pela catequese (“governo espiritual”) como também pela organização das aldeias e repartição dos trabalhadores indígenas pelos serviços, tanto da aldeia, quanto para moradores e para Coroa (‘governo temporal’). (PERRONE-MOISÉS,1992, p.119).

Ao chegarem no Brasil , os Jesuítas encontraram algo totalmente novo e que não sabiam de certa forma como lidar com os povos indígenas , o método de ensino que era utilizado ficou conhecido como *Ratium Studiorum* que foi instituído por Inácio de Loyola , consistia em uma coleção de regras e prescrições sobre como deveria ser o currículo , a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido em qualquer localidade de atuação dos Jesuítas.

Era necessário que os padres se familiarizassem primeiro para poder conseguir catequizar-los, por isso era importante conhecer os rituais, línguas e costumes como forma de aproxima-los. No entanto quando as escolas eram implementadas nos aldeamentos, esses rituais, línguas eram todos excluídos. O objetivo principal era distanciar-los de seus costumes e europeizá-los.

Freire (2002, p. 96) aponta que:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminadas e excluídas da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política, que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas.

A educação ficou sob controle da Companhia de Jesus por quase dois

séculos, seu término se deu no século XVIII com a reforma educacional de Marques de Pombal deixando o ensino não mais nas mãos dos jesuítas e sim voltando a responsabilidade para a coroa portuguesa.

Com a expulsão dos Jesuítas o sistema educacional ficou desmantelado e até então era a única forma de educação que os Indígenas haviam sido apresentados.

Sergio Buarque de Holanda (1989, p. 80-81) afirma que:

[...] a instrução pública em Portugal e nas colônias, foi duramente atingida. Desapareceram os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam então os principais centros de ensino. Urgia, portanto, a adoção de providências capazes de, pelo menos, atenuar os inconvenientes da situação criada com as drásticas medidas administrativas de Sebastião de Carvalho e Melo. O terreno para a implantação de novas idéias pedagógicas, entretanto, já havia sido preparado, com vária sorte, pelos esforços isolados de alguns homens de ciência e de pensamento, entre os quais figuravam o singular Luís Antônio Verney e os padres da Congregação do Oratório de São Felipe Néri.

A era pombalina teve uma duração de mais ou menos 2 séculos entre o século XVII até meados do século XIX. Dentre as principais medidas de Pombal, vale citar a extinção do trabalho escravo indígena no Maranhão em 1753, em 1755 extinguiu o trabalho escravo em todo Brasil e por fim elaborou a criação do diretório dos Índios que vinha a substituir o controle das missões no lugar dos jesuítas.

Os diretórios seriam administrados por pessoas que não tinham conhecimento sobre os diferentes costumes da população indígena, estabelecia uma escola para meninos e outra para meninas, o foco principal era a civilização dos índios e que aprendessem ofícios para ajudar no desenvolvimento do país, visava promover o ensino da leitura e se possível que também soubessem escrever.

Conforme estabelecido pelo Diretório dos Índios (1757):

6. [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa [...] 7. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

O objetivo da criação do diretório dos índios era simples, acabar com a cultura dos diferentes povos indígenas e assimilá-los a massa populacional brasileira, perdendo seus costumes e identidade.

De acordo com Puppi (1996, p. 17):

O uso da Língua geral que subsiste após à lei pombalina, aparentemente confirmava a relação de reciprocidade, porém não livrou a população indígena de abusos, arbitrariedades e violências. Estas, que ao longo desse período, através da língua do colonizador, frequentemente associada a educação religiosa e, algumas vezes, à instrução nas primeiras letras, impôs compulsoriamente novas formas de consumo e de produção alterando, sobre maneira, o universo cultural dessas populações.

A extinção do Diretório dos Índios ocorreu no ano de 1798 mas as suas diretrizes continuaram vigorando mesmo depois da independência do Brasil. Não houve políticas indigenista oficiais até o ano de 1845 com a criação do decreto de número 426 que definiu o regulamento das missões. Esse decreto trazia as diretrizes gerais para a volta dos missionários ao controle da Educação dos Indígenas por meio de catequese parecido com a prática que era feita antes pelos jesuítas porém vale destacar que eles não tinham muita autonomia e estavam subordinado ao estado.

De acordo com o Artigo 6º do documento (1845), ao missionário competia: “§ 1º Instruir aos Índios nas máximas da Religião Católica, e ensinar-lhes a Doutrina Cristã. [...] § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução”. As bases do sistema indigenista do império que estava sobre as diretrizes das Missões de catequese e civilização dos índios permaneceram em vigor até o ano de 1889.

Com a proclamação da República, a política indigenista continuou direcionada à ocupação do território e a transformar os índios em mão de obra produtiva. Nesse período foi criado o primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter puramente laico com os povos indígenas.

No ano de 1910 foi instituído o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, seria apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A nova política passou a classificar os indígenas em quatro grupos: índios isolados; índios em contato intermitente; índios em contato permanente; índios integrados. De acordo com BRASIL (2007):

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a

responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

A SPI destacava a proteção e a tutela dos nativos – em oposição à violência da conquista dos povos indígenas até então. No entanto, segundo Lima (1995), o Serviço continuou com o viés de conquista desses povos, mas com o discurso de que os índios estavam sob tutela estatizado num aparelho de abrangência nacional – uma vez que a visão sobre eles eram que não seriam capazes de se representarem sozinhos e necessitariam desses representantes para administrar suas vidas. Visto que era um aparelho laico, dentre suas principais funções estavam em trabalhar na integração dos indígenas – não mais na cristianização ou na civilização. Integrar significava inclui-los no projeto de nação, principalmente ao transforma-los em trabalhadores economicamente produtivos e também estimular neles um sentimento de nacionalidade.

Nesse sentido, o SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, com a implantação de oficinas e escolas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas. A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais.

Em meados da década de 1960, o Serviço vivenciou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa e, em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Criada como uma proposta inovadora, o órgão fazia parte de um plano mais amplo do governo militar que tinha como princípios o desenvolvimento econômico e a defesa nacional. A instituição da FUNAI, contudo, não trouxe mudanças significativas nas relações com os povos indígenas e, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem ao desenvolvimento do país.

Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. Nas palavras da Lei n. 5371, que instituiu a FUNAI, uma de suas finalidades era “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”. Em 1969 foi firmado um convenio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), cujo objetivo era estabelecer a educação bilíngue como um instrumento da integração, na medida em que a alfabetização em língua indígena seria um elemento de transição à língua nacional (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2012). Esta parceria entre a FUNAI e o SIL levou à criação de cursos de formação de monitores bilíngues destinados a indígenas para que esses professores auxiliares, depois de formados, mediassem a alfabetização em suas comunidades. SILVA & AZEVEDO fazem uma crítica a esses monitores:

(...), a “escola bilíngüe do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151,152)

A partir dos anos 70, surge no cenário nacional um movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas. Começaram a se estruturar as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo e lideranças de diferentes povos passaram realizar assembleias e a participar mais ativamente da política nacional. Ao mesmo tempo, diferentes setores da sociedade civil passaram a se articular em favor da causa indígena. Formaram-se organizações não governamentais voltadas para questão indígena, setores progressistas da Igreja Católica adotaram uma linha de atuação em defesa dos direitos indígenas e profissionais de várias universidades passaram a contribuir com assessorias especializadas (FERREIRA, 2001).

No ano de 1973 foi aprovada a lei nº 6001, que criava o estatuto do Índio, que tinha como objetivo regulamentar a situação jurídica dos índios, visando organiza-los em suas terras, resguardando suas culturas e apoiando a educação indígena, de acordo com o estatuto as aulas deveriam ser ministradas nas línguas de cada etnia

e em português. Como traz o título V do estatuto do índio de 1973 que dispõe sobre educação, cultura e saúde:

Art.47 É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração.

Art.48 Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art.49 A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art.50 A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art.51 A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quando possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art.52 Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com seu grau de culturação.

Art.53 O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas nomeadas.

Art.54 Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse destinados.

Art.55 O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas.

Inserida nesse movimento, a Educação Escolar Indígena passou a ser debatida no âmbito acadêmico, nos movimentos indigenistas e pelos próprios indígenas. Diversas entidades de apoio à causa indígena começaram a desenvolver projetos alternativos de educação em parceria com comunidades indígenas, diferentes do modelo da FUNAI, bem como a promover encontros e discussões sobre uma escola em conformidade com a autodeterminação dos povos indígenas. Tais experiências levaram também à formulação de currículos, elaboração de materiais didáticos e formação de professores (FERREIRA, 2001).

Nos anos 80, o movimento indígena ganhou muita força. Nesse período foi eleito o primeiro indígena a ocupar um posto no congresso nacional, Mário Juruna, do povo Xavante, foi eleito deputado federal (1983-1987). Em 1987, os indígenas marcaram forte presença na Assembleia Constituinte, conquistando um capítulo na Constituição Federal e direitos há muito tempo reivindicados. O Artigo 231 da constituição Federal de 1988 diz que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas,

crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Em 1991, as escolas indígenas, até então vinculadas à FUNAI e, portanto, ao Ministério do Interior, passaram para o âmbito do Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução dos processos educacionais.

Criou-se um novo paradigma de escola indígena, pensada como comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. Este modelo foi concebido com o objetivo de assegurar aos povos indígenas autonomia quanto à gestão de suas escolas, em que a participação direta da comunidade permita que cada grupo possa adequar o cotidiano escolar a seu modo de vida. Também foi pensada para ser bilíngue e intercultural, para que as línguas e as culturas nacional e indígena possam circular de modo simétrico, fortalecendo e valorizando os povos indígenas.

Diferente do que historicamente aconteceu na escolarização indígena, que sempre buscou integrar e assimilar os povos nativos, a escola indígena específica e

diferenciada emergiu com uma proposta inovadora de respeito às diferenças (BRASIL, 2012).

1.2 - As Lutas por uma Legislação Escolar Indígena

A emergência do sujeito-índio no cenário nacional se dá nas discussões que começaram a acontecer de maneira mais organizada e formalizada a partir da década de 70, do Século XX. Fortalecidos pelos movimentos políticos ocorridos na época (importante momento histórico brasileiro dentro do processo de abertura, perante o esgotamento da ditadura militar de 1964), os índios começam a emergir de um processo de resistência já existente, mas, ainda assim, subjugados pela política de Estado que descaracterizava o quadro de diversidade e desestruturava, no interior das comunidades, o conceito e o desejo de singularidade.

Os discursos que pediam por uma escola que respeite o contexto cultural, a diversidade social e linguística passam a ter um significado concreto também por volta dos anos 60 e 70, quando foi reconhecida a necessidade de uma escola diferenciada e específica não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia do fortalecimento e preservação da identidade étnica - pessoal e social – dos seus sujeitos-atores. No campo da educação escolar destacam-se as diversas associações e organizações de professores indígenas no país que promovem Encontros regionalizados e nacionais produzindo documentos significativos reivindicando a reinvenção das escolas até então existentes.

Depois de 6 constituições sem foco com a educação escolar indígena, a sétima, em vigor a partir de 1988, exige do Sistema Nacional de Educação novas políticas de tratamento, atendendo particularidades e peculiaridades culturais dos diferentes grupos étnicos, em uma perspectiva intercultural. Com a Constituição de 1988 os diversos povos indígenas tiveram reconhecidos as suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231). Esses povos conquistam para a escola uma nova função social tendo como referência as relações entre cultura(s), currículo e identidade: um novo espaço, um espaço de fronteiras sociais.

Os documentos oficiais e as reivindicações dos próprios indígenas mostram e explicitam claramente temas como: currículo e formação especializada. Os

indígenas exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, entre outros que devem nortear as diferentes realidades curriculares experienciadas nos diferentes contextos e que atendam as demandas diferenciadas por escolarização, emanadas pelos povos indígenas. O atendimento a estas demandas, garantidas por Lei, implica em oferecer alternativas de formação com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas planejadas com participação das comunidades indígenas.

Nascimento (2013) trata de forma parcial essa questão e aponta que em nível nacional, o envolvimento oficial dos órgãos governamentais da União, dos Estados e de alguns Municípios vai acontecer mais efetivamente, pelo menos teoricamente, com:

1-) o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribui ao Ministério de Educação a competência de coordenar a educação escolar indígena cabendo aos sistemas de ensino estaduais a execução das ações. O Decreto desencadeia a formulação de uma política nacional de educação escolar indígena tendo como orientação principal a formação de professores indígenas, novos responsáveis pela gestão e docência das escolas localizadas em Terras Indígenas;

2-) a Portaria Interministerial nº 559.91, que define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar indígena, em instância nacional;

3-) em 1994, as organizações da região amazônica publicam um documento “Declaração de Princípios” com o objetivo de “reafirmar “os princípios que vinham sendo marcos para um novo modelo paradigmático para as escolas indígenas e que assumem um caráter de estatuto norteador para as discussões em todo o país.

4-) a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), 9394/96 que estabelece normas para todo Sistema Nacional Brasileiro desde a educação infantil até a educação superior e distingue a educação escolar indígena no artigo 32, § 3º, confirmando o direito ao uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem (previstos na Constituição) e nos artigos 78 e 79 no Título das Disposições Gerais, preconizando como dever do Estado a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

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

2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimento técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – índias.

O artigo 79 concedendo às comunidades indígenas a participação direta nos programas planejados, bem como, preconiza que os referidos programas a serem incluídos no Plano Nacional de Educação terão como objetivos: a formação de pessoal especializado para o atendimento das escolas indígenas, desenvolver currículos e programas específicos contemplando os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

5-) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEi) publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998, foi elaborado por uma equipe de pesquisadores, assessores e professores índios e não-índios o documento conta com a contribuição de professores indígenas de diversas regiões, dos cursos em andamento para formação de professores indígenas, com dezenas de pareceristas e de Instituições diretamente ligadas às questões indígenas, particularmente, aos projetos de educação diferenciada que aconteciam em diversas regiões que enviaram as suas sugestões.

6-) o Parecer 14/99 - no desdobramento, o Conselho Nacional de Educação aprova em setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99 as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena. Logo na Introdução do documento o relator declara que a Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação:

estudou os documentos e preparou um Parecer e uma Resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país.

E que o ponto de partida dos trabalhos do Colegiado foi:

a consideração de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico desses povos com segmentos da sociedade nacional.

Coerentes com essa lógica o Parecer propõe a criação da categoria Escola Indígena assegurando às comunidades a autonomia de terem uma identidade própria

(não serem consideradas como escolas rurais ou serem extensões de outras escolas – rurais ou urbanas) por meio de um projeto pedagógico específico, assim como, o gerenciamento do funcionamento e dos recursos financeiros públicos para a manutenção da escola.

Para a concretização da escola indígena o Parecer indica:

- que a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado tendo em vista as peculiaridades dessa modalidade de ensino: “um povo localizado em mais de um município; formação e capacitação diferenciada de professores indígena [...]; ensino bilíngüe; processos próprios de aprendizagem”. A participação dos Municípios, que tenham condições para tanto, deve ser feita por meio de termo de colaboração com o Estado.

- a formação do professor indígena: “Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica[...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Alerta que os professores-índios [...] deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada “especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas”.

- a flexibilidade do currículo fundamentada nos antecedentes legais que garantem às comunidades indígenas o uso das línguas maternas, de seus processos próprios de aprendizagem e a inclusão de conteúdos culturais referentes a cada sociedade indígena. “[...] não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. “Além destes avanços no campo do currículo o Parecer sustenta práticas quase que inusitada na experiência brasileira na elaboração de currículos escolares sendo incisivo quando recomenda que:” é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última.”

- a criação da categoria professor indígena garantindo profissionalização e plano de carreira que respeitem as suas realidades socioculturais e linguísticas específicas particulares de cada grupo.

7-) a Resolução 3/99/CNE - as indicações feitas pelo Parecer 14/99 no sentido de conceituar Escola Indígena e os seus desdobramentos são normatizadas na Resolução nº 3/99 que fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. A Resolução cria as categorias escolas indígenas e

professor indígena e estabelece princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político - pedagógico desta escola. Entre outras diferenças, confirma as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Artigo 1º).

8-) o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 – estabelece Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Escolar Indígena tratada como modalidade de ensino no item número 9. Ao relatar o Diagnóstico que orienta os Objetivos e Metas o Plano aponta dificuldades que ainda hoje persistem na efetivação da escola indígena. Entre elas, a desarticulação e fragmentação das ações no quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, a não definição clara das responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios dificultando a implementação e o encaminhamento das demandas por parte das comunidades, a não regularização jurídica das escolas indígenas.

9-) os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002) - considerando o aparato legal e as pressões reivindicatórias para a regularização das escolas indígenas, as várias iniciativas isoladas de projetos de formação inicial de professores indígenas, em nível médio, muitas vezes assumido pelas próprias comunidades em parcerias com Universidades, Organizações Não-Governamentais, Funai e Secretarias de Educação o MEC compõe uma equipe de trabalho envolvendo professores indígenas, consultores e especialistas de diversas universidades, coordenadores de programas de formação, técnicos de secretarias de educação e representantes de órgãos governamentais e não governamentais e consulta à pareceristas, após dois anos de estudos e reuniões técnicas publica os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.

10-) o Parecer, CNE/CP 010/2002 – Com os avanços das regulamentações sobre a gestão administrativa e pedagógica das escolas pelos próprios indígenas e, a consolidação de oferta de vagas no ensino fundamental, mais notadamente nas séries iniciais, as comunidades começam a movimentar-se para que os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio continuem seus estudos nas aldeias.

Destaque para a Resolução nº 5, de 22 de julho de 2012 que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Dos objetivos estabelecidos estão no capítulo I:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos: I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Convenção 169 / 1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada pelo Brasil, que no que concerne à educação, prevê a participação dos povos na formulação e execução dos seus programas de educação; prevê também o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem em sua própria língua o que reforça o direito dos povos indígenas de terem autonomia nos seus processos educativos. Lembrar, ainda a aprovação da Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007.

CAPITULO II - PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

Conforme aponta Horn (2004) não é possível que se elabore uma pesquisa sem que se defina a sua natureza metodológica, pois é esse embasamento que

viabiliza responder à problemática que foi proposta no trabalho.

Para tal, existem disponíveis diversas formas de pesquisa. Considerando que este trabalho se propôs discutir os avanços e as dificuldades enfrentadas na Educação Escolar Indígena Diferenciada na realidade atual e como se dá os processos de formação de professores utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, para apresentar o contexto histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil. Quanto a abordagem, foi qualitativa, uma vez que os documentos estudados foram analisados a luz dos avanços e dificuldades apresentados no contexto das produções acadêmicas mais atuais. Quanto aos documentos foram analisados os seguintes:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escola Indígena
- As Resoluções do Conselho Nacional sobre a formação de Professores Indígenas

Bebber (1997) conceitua uma pesquisa bibliográfica como sendo aquela que possui como fonte o livro. Horn (2004) acrescenta que é a pesquisa que se desenvolve quando se quer resolver um problema, fazendo uso do conhecimento já produzido em determinada área. “[...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema: objeto de investigação.” (HORN et al. 2001, p.10).

Bebber (1997) ainda relata uma qualidade peculiar da pesquisa bibliográfica: “extrair o novo do velho”. Dessa maneira, analisou-se o material disponível na área da Educação Escolar Indígena para o alcance do objetivo proposto pela pesquisa.

O estudo percorreu as seguintes etapas:

- ✓ 1) levantamento bibliográfico partindo das palavras chaves já apresentadas;
- ✓ 2) análise e síntese do material através dos seguintes tipos de leituras: leitura exploratória (leitura do material pré-selecionado); leitura seletiva (seleção do material que interessa ao trabalho); leitura crítica (busca de definições conceituais através da análise, compreensão e julgamento dos conceitos); leitura interpretativa (julgamento das afirmações apresentadas).

Desta maneira, buscou-se analisar a temática da Educação Escolar indígena, tomando-se como referência, tanto a produção bibliográfica selecionada, quanto os documentos oficiais que foram apresentados e serão discutidos no capítulo seguinte.

CAPITULO III - ANÁLISE E AMOSTRAS DE DADOS

A pesquisa foi toda baseada em revisão de documentos que a partir da luz dos referenciais teóricos, serão apresentados, aqui, os principais avanços na Educação Escolar Indígena Diferenciada estabelecidos pela Constituição Federal de 1988; as principais dificuldades encontradas na Educação Escolar Indígena e também uma análise sobre como ocorre a formação dos professores da Educação Escolar Indígena Diferenciada.

Uma das principais conquistas do movimento indígena brasileiro foi, sem dúvida, ter garantido a inclusão de seus direitos específicos na Constituição de 1988. Essa Constituição representou não apenas uma ruptura com a ideologia de assimilação, mas também uma transição do Estado autoritário para o Estado democrático. De formato liberal democrático, ela possibilitou que segmentos da população que anteriormente eram marginalizados pudessem ser inseridos nos direitos civis.

Os índios se mobilizaram no processo constituinte e, com o apoio de seus aliados, conseguiram inserir no texto final uma série de inovações no que diz respeito ao tratamento da questão indígena, formando um novo cenário na relação do Estado e da sociedade brasileira com esses povos.

Pela primeira vez na história do Brasil, uma Constituição dedicou um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas, o Capítulo VII. A Constituição de 1988 assegurou aos índios seu direito à diferença cultural e rompeu com o sistema tutelar.

Também foram reconhecidos novos direitos às comunidades indígenas como: reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis; posse permanente sobre essas terras; usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes; uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem; proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

Antes da Constituição de 1988, o governo brasileiro buscava assimilar os índios à comunidade nacional. Porém, com a criação da nova carta constitucional, essa relação entre o Estado e as comunidades indígenas se modificou, já que o texto constitucional garante o direito à diferença cultural indígena. O índio agora é

reconhecido como um cidadão com seus deveres, mas também com seus direitos específicos. Luís Donisete Grupioni argumenta sobre a realidade indígena pós-Constituição de 1988:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infraconstitucional, notadamente do Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973) que, tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as idéias da época quanto à necessidade de integração dos índios e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro (GRUPIONI, 2008, p.73).

A Constituição também modernizou o cenário social ao reconhecer a capacidade processual dos índios, suas comunidades e organizações para a defesa de seus próprios direitos e interesses, atribuindo ao Ministério Público (MPF) o dever de garanti-los. Através do MPF, o governo brasileiro criou uma rede para atender as necessidades jurídicas das comunidades indígenas. Em todos os estados do país, o MPF destinou pelo menos um procurador da República que tem por tarefa auxiliar os indígenas na defesa de seus interesses. O MPF criou, ainda, um corpo de assessores técnicos, como antropólogos e engenheiros florestais, cuja função é também dar assistência aos povos indígenas. Assim, nos últimos anos, com suas novas prerrogativas constitucionais, o MPF tornou-se um aliado importante dos povos indígenas. Sua atuação nessa área permitiu que esses povos pudessem contar com um órgão com profissionais qualificados para auxiliá-los em suas reivindicações e seu papel têm sido fundamental na defesa dos direitos dessas populações.

É importante salientar que os avanços da Constituição de 1988 não puseram um fim aos problemas dos povos indígenas. Se o movimento indígena conquistou muitos de seus direitos e houve um avanço legal importante, como, por exemplo, o fim do sistema tutelar, as mudanças na prática são muito lentas. O índio ainda é visto como incapaz perante o Estado e a sociedade. As comunidades indígenas continuam buscando construir um diálogo mais igualitário com o Estado e participar nas decisões

de seu interesse. Enquanto essa participação não for realmente efetivada, ainda prevalecerão práticas assistencialistas assimétricas e discriminatórias.

Sobre o segundo objetivo específico da pesquisa, pode-se observar com as leituras sobre a Educação indígena diferenciada, que ainda há muitas dificuldades e desafios nessa modalidade de ensino. Dentre as principais dificuldades, vale destacar: a falta de material didático específico. Dados do censo escolar de 2015 do MEC apresentam que pouco mais da metade, 53,5% das escolas indígenas tem material didático específico para o grupo étnico. Alejandra Meraz Velasco (2016, s/p), superintendente do programa todos pela educação diz que:

A educação indígena apresenta os mesmo desafios [de inclusão escolar, desempenho e evasão] da educação básica, com grau de dificuldade ainda maior pela especificidade de atendimento a essas populações. O grande número de diferentes grupos indígenas coloca uma dificuldade adicional.

O despreparo de educadores também é um grande problema, pois não há uma formação específica para professores. Hoje em dia, muitos indígenas buscam uma formação para depois voltarem a suas terras para lecionarem, entretanto, de modo geral, não existe um curso que permita ao professor, índio ou não-índio, a aquisição de conhecimentos para que consiga trabalhar dentro de uma proposta escolar que valorize a cultura e as especificidades encontradas em uma comunidade indígena. Marina Kahn ressalta que:

(...) todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. O que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma "escola verdadeiramente indígena" se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequisados, doutrinados por nós, caras pálidas. (KAHN, 1994, p. 137/138)

Abordando agora sobre aspectos da formação dos professores para educação indígena diferenciada, estão regidas sobre as diretrizes do MEC. Voltando um pouco antes das consolidações das políticas educacionais, vamos a década de 80 onde: algumas organizações não-governamentais, civis e religiosas, deram início à

formação diferenciada de professores indígenas de comunidades da Amazônia por meio de projetos educacionais. A expansão desses projetos progrediu nos anos 90, tornando-se uma das principais vertentes do sistema educacional na questão indígena brasileira.

Anteriormente, o modelo educacional era dominado por um ensino feito por professores não-índios, que lecionavam na língua portuguesa com assessoramento de monitores indígenas responsáveis pela tradução do conteúdo a ser transmitido para alunos monolíngues em suas línguas nativas.

A partir dos anos 90, começaram a ser discutidas e propostas novas práticas de formação de professores indígenas, levando em consideração as culturas de cada comunidade e seus próprios processos de aprendizagem. Progressivamente, fez-se necessária a legitimação da atuação desses professores indígenas em suas escolas tornando-se provisória a presença dos professores não-índios nessas comunidades.

Em 1993, a perspectiva da política de educação indígena proposta pelo MEC ainda não havia sido concretizada, sendo categorizada como um projeto, conforme descrito pelo próprio Ministério da Educação:

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com o primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urge, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores (MEC/SEF, 1993, p.21).

Apesar dessa iniciativa educacional, o que ocorria na prática era a presença de professores não-índios lecionando em escolas indígenas de diversas regiões do Brasil.

Entretanto, o Estado continuava vendo a necessidade de se criar uma nova política pública com a finalidade de proteger e promover as culturas e as línguas indígenas. Por esse motivo, alguns indígenas foram selecionados pelas suas respectivas comunidades para serem formados e assumirem a docência em suas aldeias. Para formar esses novos professores, o MEC criou diversos programas.

Dentre esses programas educacionais, destacam-se, pelo seu pioneirismo,

dois conjuntos de projetos: aqueles desenvolvidos junto a um único grupo indígena e aqueles realizados em contexto multiétnico. Esses programas possibilitaram a criação de uma nova política pública relacionada à educação escolar indígena. Tal política foi posteriormente oficializada pelo MEC e, em conjunto com outros programas desenvolvidos com características similares, foi desenvolvido o modelo de formação de professores indígenas. Nietta Lindenberg Monte mostrou como tiveram início esses programas educacionais:

Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias. Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística (MONTE, 2000, s/p).

Originalmente esses programas educacionais visavam combater as práticas integracionistas anteriormente adotadas, objetivando a “verdadeira preservação cultural”. Tais programas estavam vinculados ao reconhecimento étnico e à questão da luta fundiária, pois as comunidades indígenas almejavam proporcionar um maior conhecimento da sociedade não-indígena aos seus integrantes, visando diminuir a desigualdade e a exploração exercida pelos não-índios.

Com o decorrer do tempo surgiu a necessidade de desenvolver uma escola indígena que proporcionasse não apenas os conhecimentos externos, mas que também preservasse as línguas e culturas de cada povo. Os ensinamentos originalmente aplicados na formação educacional indígena como, por exemplo, o ensino da língua portuguesa e dos conhecimentos matemáticos, era agora utilizado na formação dos professores provenientes das comunidades. Foi instituída uma parceria entre as comunidades indígenas e o MEC para a criação de uma estrutura educacional diferenciada, que ia desde a formação dos professores até a formação do próprio aluno indígena. Porém, a oficialização dos processos de formação só seria concretizada anos depois.

O sistema de formação de professores indígenas foi se desenvolvendo com a adesão do movimento indígena e com a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, que responsabilizou as Secretarias Estaduais de Educação pela

continuidade da formação de professores indígenas. O MEC estipulou um perfil para esse professor indígena:

O Perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões– sociais, políticas, culturais e educativas – tais como: i) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; ii) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; iii) na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; iv) na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; v) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.43).

Segundo os programas de formação oferecidos pelo MEC, os futuros professores passariam por cursos e provas de nivelamento, para garantir uma igualdade de nível de escolarização entre eles. Esse processo de formação teria uma duração de 4 a 5 anos com dois módulos presenciais anuais, intensivos, em contextos multiétnicos. Esses cursos de formação também criaram materiais didáticos específicos:

Os cursos de formação de professores também são espaços de produção de materiais didático-pedagógicos a partir das pesquisas conduzidas pelos professores em formação, de reflexão sobre os usos linguísticos correntes de sua comunidade- sejam eles bilíngües, multilíngües, sejam na variedade étnica da língua portuguesa usada como primeira língua – e de estudo sobre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas – as pedagogias indígenas (MEC/SECAD, 2007, p.45).

A partir de 2002, o MEC passou a fornecer mais recursos para a formação de professores indígenas. Apesar de terem inspiração nos programas das organizações não governamentais, que já tinham uma experiência acumulada, esses novos cursos criados pela Secretaria de Educação tinha uma curta duração. O tempo reduzido dos cursos de formação acabou por impossibilitar os professores de adquirirem certos conhecimentos para a prática docente, ficando esses programas limitados apenas às práticas presenciais. Os programas de formação de professores são detalhados na própria documentação do MEC referente às ações de promoção da educação diferenciada:

As principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade são as seguintes: 1. Formação inicial e continua dos professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena):

Esses cursos têm em média duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em centros de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização desses cursos. 2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo é garantir a educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas. 3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos; pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas. 4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. 5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena. 6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas. (MEC, 2013, s/p).

Os cursos de formação utilizavam métodos didáticos que valorizavam não só a formação, mas também as pesquisas. Assim, eles buscavam incentivar os futuros professores indígenas a adotar o método de ensino-pesquisa, que consistia em uma maior investigação sobre os modos de vida e a cultura de suas comunidades, os conhecimentos da língua materna e os conhecimentos sobre o contexto social onde o ensino seria implantado. Esse tipo de metodologia procurava formar um professor mais capacitado ao ensino diferenciado. É pertinente mencionar que a utilização de profissionais com formação antropológica na condução dessa metodologia foi de grande importância, já que estes têm vasta experiência com grupos indígenas, possibilitando uma melhor realização de tais pesquisas. Em um documento de 2007, o MEC lembrou tal metodologia:

É uma característica marcante na maioria desses cursos promoverem um processo de ensino-aprendizagem baseado na pesquisa. Assim, os professores indígenas desenvolvem várias atividades de pesquisa ao longo da formação sobre a realidade sociolingüística de sua comunidade, sobre os conhecimentos tradicionais, enfim, sobre diferentes dimensões sociais e culturais que podem estar relacionadas ao projeto político-pedagógico de sua escola (MEC/SECAD, 2007, p.45).

Assim, a formação de professores indígenas tornou-se um ponto de extrema importância na discussão dos direitos indígenas referentes ao sistema educacional. Na atualidade notam-se algumas transformações referentes às discussões e às práticas de formação indígena, que estão deixando de ser vistas como um direito

coletivo e estão sendo observadas como um direito individual, conforme explica Grupioni:

De agente comunitário, a ser formado em benefício de sua comunidade de origem, por ela escolhido para se formar e formar outros membros, o professor indígena passa, por meio de concursos públicos, a ser um funcionário público. [...], concursos públicos diferenciados estão previstos na legislação vigente da educação escolar indígena. Ainda que poucos Estados o tenham posto em prática, eles integram o rol atual de reivindicação dos professores indígenas. Uma vez realizados, os concursos vinculam os professores indígenas aos Estados, que os contratam em caráter vitalício, abolindo a possibilidade das comunidades indígenas exercerem qualquer controle social sobre eles (GRUPIONI, 2008, p.186).

No dia 7 de janeiro de 2015 foi instituída a resolução nº 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. De acordo com a Resolução os princípios e objetivos da formação de professores indígenas está estabelecido no Capítulo I e diz:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência socio comunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo

orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino médio reforçam em seus artigos a importância da valorização da cultura indígena e seus saberes , visando não mais a assimilação desses povos mas sim , uma gestão participativa , uma visão holística de educação, atentando para as diferenças que existem em cada etnia e assim promover meios e materiais didáticos específicos e diferenciados para que essa educação diferenciada seja, de fato, concreta e que não seja somente uma contradição entre o que está escrito e o que se é praticado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o período colonial a educação escolar indígena vem sendo um assunto muito questionado, tanto pelas comunidades indígenas como pela sociedade nacional. No decorrer do trabalho, percebe-se que o assunto ultrapassa o setor educacional, abrangendo setores como da política e da vida civil. Apesar das mudanças no decorrer do tempo, muitas ainda são as dúvidas que pairam sobre esse tema.

Instalada com o objetivo de civilizar os povos indígenas do Brasil, a educação indígena foi uma importante ferramenta do governo luso para o “adestramento cultural” e mesmo com as mudanças ocorridas, ainda podemos ver heranças do período colonial. A criação da Constituição de 1988 foi um marco de suma importância para a os povos indígenas e sua educação escolar. Foi a partir dessa nova legislação que essas comunidades começaram a se emancipar do sistema tutelar, o que possibilitou o surgimento de leis específicas para os índios e a garantia de uma educação escolar diferenciada. É importante ressaltar que muitas das conquistas obtidas foram o resultado da mobilização do movimento indígena que também passou a ver na educação diferenciada uma ferramenta política na defesa dos direitos dos seus povos.

A educação diferenciada tem como objetivo a proteção e promoção das culturas nativas sem deixar de proporcionar uma maior integração dos indígenas à sociedade nacional. Ela é hoje vista como uma forma de eliminar os resquícios do sistema tutelar, mas a visão do “índio incapaz” ou como um ser em via de assimilação ainda está presente na nossa sociedade.

Uma das principais dificuldades encontradas na implantação concreta de uma educação diferenciada é a falta de recursos. Não é dado ao tema a devida urgência nas políticas governamentais e as escolas indígenas carecem de meios financeiros. Por lei, o MEC deve criar, por exemplo, materiais didáticos específicos para cada aldeia, mas, na prática, esse material ainda é muito escasso. Muitas aldeias continuam utilizando materiais da educação tradicional e os índios são obrigados a se adequarem a uma educação totalmente estranha à realidade vivenciada em suas aldeias, o que vai ao encontro da proposta do ensino diferenciado.

Apesar dos problemas, houve avanços reais. Durante muito tempo, a alfabetização nas escolas indígenas era feita por professores não indígenas, que não

pertenciam à comunidade e que não tinham conhecimento sobre as línguas nativas e a cultura desses povos. Com a consolidação da educação diferenciada, surgiu a figura do professor indígena, que além de assumir o papel de educador, também se tornou uma liderança política dentro da comunidade.

É através desse professor que a conscientização da importância do valor educacional e das políticas indigenistas vêm sendo disseminadas nas aldeias indígenas. O professor indígena fortalece a cultura tradicional sem isolar as comunidades do acesso ao conhecimento dos brancos. Os cursos de formação de professores indígenas foram conquistados arduamente e, de fato, são importantes meios para que tais professores, juntamente com as comunidades, alcancem novas perspectivas de futuro, organizando-se em busca da sobrevivência e da autonomia desses povos na política, na economia, na saúde e na educação brasileira.

Ao longo dos últimos anos, o MEC tem se empenhado na formação desses professores. Podemos afirmar que os professores indígenas são hoje os maiores transformadores sociais da realidade indígena e os mesmos devem ter o destaque merecido perante a sociedade e o governo.

Anteriormente utilizada como uma ferramenta contra as culturas indígenas, hoje a educação escolar indígena é um importante instrumento para afirmação dessas comunidades étnicas na sociedade brasileira. Muito ainda deve ser feito para que essa educação atinja as necessidades das comunidades. Mas com a crescente presença desses professores indígenas, a evolução e solidificação do ensino diferenciado vêm se tornando cada vez mais uma realidade concreta.

REFERÊNCIAS

BEBBER, G. **Metodologia científica; orientações para projetos, (pesquisa bibliográfica e de campo) – relatórios – monografia** / Guerino Bebber, Darci Martinello. 2. Ed. – Caçador: Universidade do Contestado, UNC, 1997.

BITTENCOURT, Circe Fernandes.; SILVA, Adriane Costa da. **Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil**. In: PRADO; Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal** . Diário Oficial da União.1988.

BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. **Sobre a educação escolar para as populações indígenas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, 27833-27841.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), 1998.

BRASIL. Parecer 14/99 ,de 14 de setembro de 1999. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. Set. 1999.

BRASIL. Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação de 10 de novembro de 1999. **Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas**. Nov. 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. In:

Diário Oficial, ano CXXIX – n° 7 – Brasília DF.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 10 de 11 de março de 2002. **Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário.** Mar . 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proeja. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.** Brasília, 2007, p. 23.

BRASIL. Resolução nº1 de 7 de janeiro de 2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Jan. 2015.

D.O.U. - **ESTATUTO do ÍNDIO.** Diário Oficial da União, 1973.

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

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Fontes Históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil**. In: Revista Tellus, Campo Grande: UCDB, ano 2, nº 3, outubro de 2002, p. 87-98.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe- Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

HOLANDA, S. B. de. **História geral da civilização brasileira: a época colonial**. v. 1, 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

HORN, G. B. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2004.

KAHN, Marina. **“Educação indígena” versus educação para índios: sim, a discussão deve continuar**. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Proposta Curricular para a Formação de Agentes Agroflorestais do Acre**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000.

NASCIMENTO, Rita Gomes do.; OLIVEIRA, Luiz Antônio. **Roteiro para uma história da educação escola indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765- 781, jul-set. 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes . **Educação Escolar Indígena: Políticas e tendências atuais**, Brasília ,v. 7, n . 13 , p. 333-344, jul-dez. 2013.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. 1992. **“Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”**. In: CUNHA,

Manuela Carneiro da (org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, FAPESP, SMC.

Portal do Ministério da Educação. **Educação Indígena**. 2013. Portal do Ministério da Educação **Educação Indígena**. 2016

PUPPI, Edi Ema S. **Do mito ao livro: escolas bilingues em língua Kaingang**. Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

SILVA, Marcilena. **Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. **“Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.”** In SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.