

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO INDÍGENA: DISCURSOS E PRÁTICAS**  
*EDUCATION POLICY IN THE BRAZILIAN NATIVE CONTEXT: DISCOURSE AND PRACTICES*

Ilma Regina Castro Saramago de Souza<sup>1</sup>  
Universidade Federal da Grande Dourados

Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>2</sup>  
Universidade Federal da Grande Dourados

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as políticas educacionais conquistadas pelos povos indígenas no Brasil, desde a sua colonização. O estudo é um recorte da pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, cuja temática abarca a investigação de questões relacionadas à leitura e à escrita de crianças indígenas Guarani e Kaiowá, na região da Grande Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul. É uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, baseada nos estudos culturais. Para tanto, utilizou-se para este estudo, revisão da literatura sobre a temática, bem como documentos oficiais sobre as políticas educacionais em vigor no Brasil.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Educação indígena. Conquistas políticas.

EDUCATION POLICY IN THE BRAZILIAN NATIVE CONTEXT: DISCOURSE AND  
PRACTICES

**ABSTRACT:** This paper aims to present and analyze educational policies achievements of the Brazilian Native people since the colonization of Brazil by the Portuguese. The study is part of ongoing research at the *Universidade Federal da Grande Dourados* (Federal University of Greater Dourados), covering research issues related to reading and writing of children of the Guarani and Kaiowá nations, living in the Greater Dourados area, Mato Grosso do Sul state. It is a qualitative research, ethnographic, based in cultural studies. Review of literature on the topic, as well as official documents on educational policies in force in Brazil was used for this study.

**Keywords:** educational policies, Brazilian Native education, achievements

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Endereço eletrônico: [ilmasaramago@hotmail.com](mailto:ilmasaramago@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Endereço eletrônico: [marildabruno@ufgd.edu.br](mailto:marildabruno@ufgd.edu.br)

## POLITIQUES D'ÉDUCATION DANS UN CONTEXTE INDIGÈNE: DISCOURS ET PRATIQUES

**RÉSUMÉ:** ce travail présente et analyse les politiques d'éducation conquises par les peuples indigènes au Brésil, depuis sa colonisation. Il fait partie d'une recherche en cours, développée dans le cadre du Programme de Master en Éducation de l'Universidade Federal da Grande Dourados, dont la thématique inclut l'investigation de questions liées à la lecture et à l'écriture d'enfants indigènes guarani et kaiowá, dans la région du grand Dourados, dans l'état du Mato Grosso do Sul. Il s'agit d'une recherche qualitative à caractère ethnographique inspirée des études culturelles et fondée sur une révision de la littérature sur ce thème et une consultation de documents officiels sur les politiques d'éducation en vigueur au Brésil.

**Mots clés:** Politiques d'éducation. Éducation indigène. Conquêtes.

### 1. INTRODUÇÃO

Durante décadas, o povo indígena viveu isolado em seu *habitat* natural. Conhecido como povo da floresta, eles alimentavam-se exclusivamente da caça, da pesca e das frutas encontradas nas matas. Suas malocas construídas com a arquitetura própria abrigavam famílias inteiras que, harmoniosamente, conviviam, cumpriam as regras, ensinavam e aprendiam.

Porém, essa tranquilidade paradisíaca foi comprometida com a chegada dos colonizadores que, embriagados por seus interesses, se instalaram nas terras que, até então, não lhes pertenciam.

Cada colonizador trazia consigo supostos motivos para invadir o território indígena, uns estimulados pela posse de terras, alguns, pelas riquezas minerais e outros, pelo interesse de catequizar os indígenas, pois a crença era de que estes eram selvagens e não possuíam alma (VILLAS BÔAS, 2005).

Além de todas as explorações praticadas pelos colonizadores, outras ações invasivas foram instaladas, sendo elas materiais, culturais, linguísticas e

educacionais. Apesar de as questões indígenas proporcionarem diversas temáticas para a pesquisa, este trabalho se limita apenas a estudar o seu aspecto educacional, visto ser este a temática de interesse nas pesquisas realizadas pela autora deste texto.

Assim, como já anunciado no resumo deste trabalho, o seu objetivo é apresentar e analisar as políticas educacionais conquistadas pelos povos indígenas no Brasil, desde a sua colonização, quando os portugueses se empenharam para tornar os indígenas seres civilizados.

Para tanto, a análise do trabalho baseia-se nas seguintes questões: Qual a efetivação das políticas educacionais nas escolas indígenas? De que forma o respeito e a valorização pela língua e pela cultura dos povos indígenas podem ser conquistados? Quais os motivos de as políticas educacionais estabelecidas para os povos indígenas não serem efetivadas?

Possivelmente, essas questões suscitarão outras questões, das quais poderão ser refletidas a fim de que medidas governamentais façam da educação indígena não uma educação perfeita, ou somente discursiva, mas uma educação digna, de qualidade e realizável.

## **2. EDUCAÇÃO INDÍGENA: FASES E AVANÇOS**

Mesmo mediante estudos e discussões sobre a educação indígena, é bem recorrente as dúvidas sobre esse assunto. Para alguns, os indígenas continuam sendo seres selvagens, incapazes de aprender e de serem inseridos em qualquer ambiente educacional.

Desconstruindo essa crença, Brandão (1995) afirma que, desde a antiguidade, a educação está presente em todas as sociedades. O estudioso mostra que, na sociedade indígena, a educação se efetivava na roda de histórias, na qual os mais velhos, oralmente, transmitiam, para os mais jovens, todo o conhecimento dos seus antepassados, possibilitando, assim, a memória e a continuidade das próximas gerações.

O ensino e a aprendizagem eram transmitidos nas atividades cotidianas da aldeia. Os filhos aprendiam com os pais os segredos da mata, o jeito próprio de caçar, de pescar, de manusear o arco e a flecha, tanto para adquirir alimentos, como para a sua proteção individual e coletiva.

As meninas, com as suas mães, aprendiam a coletar os frutos da época, a fazer as tarefas domésticas, a cuidar dos seus irmãos menores, o que lhes garantiam habilidades para serem boas donas de casas, boas esposas e boas mães.

Na comunidade não havia professores detentores do saber. Os idosos ensinavam as tradições aos mais jovens, e a aldeia era a escola perfeita.

Sob o regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: Esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores. (BRANDÃO, 1995, p. 18).

No entanto, essa escola perfeita passou por transformações no decorrer dos tempos, novos moldes de educação foram introduzidos entre os indígenas, cada um deles para atender as necessidades e as demandas existentes.

Em sua tese de doutorado, Nascimento (2012) destaca que a educação escolar indígena passou por quatro fases: A primeira delas, o autor denominou de fase da colonização, quando os missionários católicos, em especial os jesuítas, em nome da “civilização cristã” chegaram ao Brasil e ao adentrarem nas aldeias estabeleceram a escola formal, com o intuito de ensinar os indígenas a ler, a escrever, a cantar e a contar.

Conforme Nascimento (2012), a maioria dessas escolas funcionava em forma de internato. Os alunos chegavam de diversas aldeias, que poderiam ser do mesmo povo, ou de povos diferentes. O alvo era ensinar aos alunos o “português correto”, sem marcas de regionalismo. Nesse caso, a língua materna seria abolida do seio escolar.

[...] nestes internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha. (FERREIRA, 2001, p. 73 apud NASCIMENTO, 2012, p. 32).

A falta do ensino em língua materna, a separação das crianças de suas famílias, a capacitação profissional dos jovens, a fim de que fossem trabalhar como mão de obra barata para o não indígena, foram fatores contributivos para que a cultura do povo também sofresse mudanças significativas, pois a língua e a cultura estão intrinsecamente ligadas.

A segunda fase, destacada por Nascimento (2012), foi marcada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910. O órgão do Governo Federal teve como principal objetivo executar a política indigenista da época, cujos propósitos eram a proteção ao índio e a ocupação territorial do Brasil. Ligados a estes, outros serviços foram implementados pelo SPI a favor dos indígenas, tais como: os serviços de saúde, o ensino técnico da agricultura, da administração e de outros cursos de capacitação.

Quanto à educação, Nascimento (2012) menciona que, desde esse tempo, já se falava a respeito da preocupação por parte do SPI quanto à diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. No entanto, nenhuma providência foi tomada nesse sentido, pois o número reduzido de indígenas não justificava a alfabetização bilíngue. Afinal, elaborar diferentes gramáticas respeitando a multiplicidade das línguas e promover a capacitação dos professores para lecionar conforme a especificação de cada realidade étnica fugia das possibilidades dos órgãos governamentais.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, posteriormente, assumiu a educação indígena. Comungando das preocupações anteriores, a respeito da diversidade cultural e linguística, avançou no sentido de capacitar monitores indígenas, para exercerem funções educativas em suas

comunidades.

Envolvida com a educação indígena e com a percepção da necessidade do ensino bilíngue, a FUNAI firmou uma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), missão evangélica, cujo objetivo, no Brasil, era traduzir a Bíblia para as diversas línguas ágrafas.

Ferreira (2001, p. 77; 79 apud NASCIMENTO, 2012, p. 37) destaca as razões pelas quais a FUNAI firmou a parceria com o SIL:

[A FUNAI] tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas da SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural da SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo se adequar às concepções indígenas. [...] Em suma, os princípios da atuação do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado. [...] O Estado pôde, assim, [...] evitar o investimento na educação indígena, repassando a ação governamental brasileira para essa instituição norte-americana, cujo objetivo último sempre foi o de converter os povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos. [...] o SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilíngue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial. Conjugando linguística e proselitismo, este modelo educacional colocou-se, em última análise, a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

A atuação do SIL entre os indígenas deixou marcas significativas quanto à questão linguística, porém resultou em críticas acirradas, pois, por meio das escritas bíblicas, a missão ministrava o ensino religioso, que, segundo as críticas, interferiam na cultura dos indígenas.

Em 1991, a responsabilidade da educação indígena, que até então era da FUNAI, passou para as secretarias estaduais e municipais, sob o Decreto Presidencial n. 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991a); isso em todos os níveis de ensino.

A Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991 (BRASIL, 1991b), surgiu para garantir, aos indígenas, alguns direitos que, visando às diversidades cultural e linguística, propôs uma educação mais voltada para a sua realidade, capaz de contemplar as especificações da educação indígena, entre elas, destacam-se: capacitação para professores indígenas, organização de currículo adaptado, calendários acessíveis conforme o cotidiano do povo, metodologia, avaliação e material didático.

O ano de 1980 representou um tempo de muitas conquistas educacionais. Juntamente com os indígenas, grupos não governamentais lideraram movimentos e fizeram reivindicações para que houvesse intervenções por parte do governo em melhorias para a educação indígena.

A isso, Silva (2003) caracteriza como um dos fatores preponderantes dos estudos culturais, pois, por meio dos interesses e movimentos pelas causas das minorias, é que se fazem possíveis as intervenções, trazendo ao grupo benefícios singulares.

Como fruto dos movimentos produzidos nos anos de 1980, afirma Nascimento (2012), é que surgiu a Coordenação Nacional da Educação Indígena, que, somada ao compromisso de diretrizes novas e eficazes, se responsabilizou em fiscalizar e avaliar as ações já determinadas pelos órgãos governamentais para a educação indígena.

Nascia nesse tempo, segundo Nascimento (2012), a terceira fase educacional indígena no Brasil.

Nessa fase, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Goiás (UFG), entre outras, contribuíram com assessorias especializadas, elaborando propostas educativas que abarcassem as necessidades e os interesses dos indígenas, bem como a formação de professores nativos para o desenvolvimento pedagógico em suas aldeias.

Esses grupos, envolvidos na terceira fase da educação indígena, buscaram, e

ainda buscam, ações por parte das políticas públicas para que, sucessivamente, os indígenas tenham, em suas aldeias, escolas de qualidade que atendam as suas especificações.

Um dos trabalhos citados pelo autor, em sua pesquisa, é o da Comissão Pró-Índio no Estado do Acre, que, desde 1983, promove cursos de formação para os professores indígenas, cujo objetivo é promover a autonomia das escolas indígenas, e, também, a produção de material didático, elaborado pelos próprios nativos, com definições e contextualizações voltadas para a educação local.

A quarta fase histórica da educação indígena tem como protagonistas os próprios indígenas, quando em movimentos mais ousados, em âmbito nacional, buscam fortalecer as suas conquistas e reivindicar outras ações públicas que contemplem as novas demandas educacionais.

Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o país passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados. (FERREIRA, 2001, p. 95 apud NASCIMENTO, 2012, p. 41).

Tais movimentos não somente reivindicavam uma educação de qualidade, mas uma educação a qual os indígenas fossem parte integrante da construção educacional, apoderando-se de ações e produções próprias a partir dos seus moldes de “ser indígena”. Entre os espaços temporais, das fases da educação indígena, descritas por Nascimento (2012), como resposta aos movimentos nacionais, algumas providências foram tomadas com o objetivo de atender as necessidades educacionais específicas dos povos indígenas.

A Constituição Federal Brasileira de 5 de outubro de 1988, em seu art. 205, garante a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação, sendo responsabilidade do Estado e da família promovê-la de tal forma que possibilite ao indivíduo o seu

desenvolvimento pessoal, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho a ser exercido (BRASIL, 2001).

No art. 206, em seus incisos I a VII, delineiam-se os princípios estabelecidos para a ministração do ensino nas escolas, a saber:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI. Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos;
- VI. Gestão democrática do ensino público, na forma de lei;
- VII. Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2001).

A fim de firmar as especificações da educação, o art. 210 assegura, para o Ensino Fundamental, o ensino de conteúdos que promovam a formação básica com respeitabilidade aos valores culturais e artísticos, em âmbito regional e nacional.

Além disso, o § 2º do mesmo artigo menciona diretamente as comunidades indígenas quanto à respeitabilidade pela língua materna e o aprendizado próprio de cada povo. “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2001).

Posteriormente, surgiu a Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela busca-se reafirmar as decisões tomadas pela Constituição de 1988, quanto à respeitabilidade pela língua e pela cultura dos povos indígenas. Conforme o seu 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, 1998).

Na LDB, ainda foram incluídos artigos e parágrafos que buscam a valorização da cultura indígena, por meio do ensino da disciplina de História, nas escolas brasileiras, conforme reza o art. 26, § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia” (BRASIL, 1998).

Já no 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 pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1998).

Dentre os seus objetivos, os §§ 1º e 2º garantem a recuperação dos bens culturais da memória histórica dos indígenas e a valorização da sua língua e da sua cultura. Ainda garante, a eles, o acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade indígena e da sociedade não indígena.

- 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 (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado por especialistas, técnicos e professores indígenas, aprofunda as exigências já estabelecidas pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela LDB. Nesse caso, acrescenta dois objetivos, os quais visam a oferecer subsídios que atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, e busca formar educadores que assumam a tarefa de apoiar e viabilizar esses anseios e interesses.

Segundo proposto no documento, espera-se que o RCNEI contribua para que cada escola indígena “construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (BRASIL, 1998).

Desta forma, entende-se que o RCNEI serve, também, para reafirmar o compromisso de que haja nas escolas indígenas uma fiscalização das ações quanto ao cumprimento das leis e diretrizes propostas pelo poder público.

A Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), fundamentada em leis e diretrizes anteriores, volta o seu olhar para a organização e a gestão da escola nas aldeias indígenas, visando sempre ao respeito e à valorização da língua, da cultura e do aprendizado próprio do povo, a capacitação e a permanência do professor nativo nas escolas localizadas nas aldeias, a produção de material didático baseado no contexto da aldeia, com o currículo próprio que atenda as necessidades peculiares de cada povo. O documento deixa claro que a formação dos professores deve ser especificamente baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e desenvolvida por instituições formadoras de professores.

Dois anos após essa Resolução, surge o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Nele, a liderança educacional em assuntos indígenas reafirma, em mais uma oportunidade, o compromisso já estabelecido na Constituição de 1988, que é o de garantir o ensino na língua materna do povo, bem como a respeitabilidade pela cultura.

No documento, acrescentam-se novas diretrizes, e com elas elencam-se 21 objetivos e metas voltadas para delinear e esclarecer as responsabilidades da União, dos Estados e dos municípios, quanto ao modelo de educação intercultural e linguística dos povos indígenas. Isso sem deixar de observar as necessidades de regulamentações jurídicas que controlem as experiências positivas e negativas do ensino, e, se necessário, reorientem e reformulem novas ações para o ensino diferenciado e de qualidade.

Dentre os 21 objetivos destaca-se aquele que descreve a intenção das políticas públicas nacionais: “Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas” (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010, no Capítulo II – Modalidades da

Educação Básica, Seção V, art. 37 (BRASIL, 2010), reafirma alguns dos itens já mencionados no Plano Nacional de Educação, de 2001, em que a educação escolar indígena, instalada em suas terras deve respeitar a realidade própria, singular e específica de aprendizagem, com professores capacitados segundo os princípios constitucionais, na base nacional comum e nos princípios que orientam a educação básica brasileira. Mais uma vez é mencionada, no documento, a valorização plena pelo ensino intercultural e bilíngue nas escolas indígenas, solidificando assim a afirmação e a manutenção das diversidades étnicas.

O art. 38 da referida Resolução amplia as seguridades para a educação indígena quanto à organização da escola com a participação da comunidade e à definição do modelo na organização e na gestão escolar. Os §§ I ao VI especificam essas organizações estruturais e sociais, as práticas socioculturais e religiosas, a produção própria do ensino-aprendizagem, as atividades econômicas, o interesse da comunidade e o uso do material didático produzido de acordo com as especificidades do povo.

A Resolução nº 4/2010, bem como as demais conquistas e os avanços educacionais, tem permitido aos indígenas ousarem em buscar, no poder público, novas posturas e ações que ampliem e aperfeiçoem a qualidade da sua educação nas aldeias. Utilizando a leitura e a escrita, eles formulam documentos e os enviam às autoridades que, por sua vez, tomam decisões que os beneficiam.

Como exemplos, citam-se, neste trabalho, os dois pareceres aprovados em 2011 e 2012. O primeiro é o Parecer CNE/CEB, nº 1, de 10 de fevereiro de 2011, enviado pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas, questionando o “Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2011a).

O segundo Parecer CNE/CEB nº 10, de 5 de outubro de 2011, foi enviado pelo Conselho Estadual de Educação do Acre, cujo assunto se limitou à “Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio” (BRASIL,

2011b).

Mediante as intervenções da política pública, e das reivindicações constantes, cada vez mais elaboradas, por parte dos indígenas, a história da educação formal desses povos tem sido construída ao longo do tempo.

No entanto, apesar dos avanços e dos embasamentos legais quanto à educação indígena, entende-se que ainda existe um grande desafio a ser alcançado, pois nem todas as decisões políticas a esse respeito foram cumpridas, efetivadas, como apontam os estudos abordados a seguir.

### **3. AS LEIS E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO DOCUMENTO PARA A REALIDADE**

Não se pode negar que os avanços da educação indígena foram significativos nas últimas décadas. Inúmeras políticas públicas foram implementadas no sentido de garantir aos indígenas uma escola de qualidade, com respeito e valorização a sua língua, a sua cultura e a todas as necessidades e especificidades, inclusive com o incentivo à formação de professores nativos segundo as exigências nacionais da educação do país.

Impulsionados pelo objetivo de compreender, analisar e até verificar a dualidade entre a educação indígena e a efetivação das políticas públicas nas escolas, em especial aquelas localizadas nas aldeias, os pesquisadores têm se debruçado em estudar essa temática.

Um dos estudos que aponta o descompasso quanto à efetivação das políticas públicas nas escolas indígenas foi desenvolvido por Pereira (2008), em escolas na aldeia de Dourados, MS. Um cenário bilíngue, composto de três etnias, Guarani Ñandeva, Kaiowá e Terena, cujas línguas étnicas, segundo a estudiosa, “são utilizadas em graus diferenciados nas interações com seus pares” (PEREIRA, 2008, p.9).

Ao refletir sobre as “escolhas” linguísticas na escola, Pereira (2008) percebe que, apesar do engajamento dos professores para a preservação e a valorização da cultura e da língua materna, ainda existem muitos desencontros e pontos a serem esclarecidos.

No Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas pesquisadas, segundo Pereira (2008), não há nenhuma menção sobre a etnia Terena, embora crianças dessa etnia estudem na escola. O que para a pesquisadora é um indicativo de necessidade de mais pesquisas que contemplem como as escolas indígenas de Dourados estão incorporando o ensino bilíngue em suas escolas.

Ainda que os resultados dos estudos de Pereira (2008) sejam parciais, eles demonstram que nas escolas indígenas em Dourado, MS, ainda prevalece o ensino da Língua Portuguesa, mesmo no ensino básico, diferentemente do que propõe as leis e as diretrizes das políticas públicas.

Mato Grosso do Sul é um dos estados brasileiros com maior concentração de povos indígenas e, mesmo assim, ainda se vê escolas indígenas enfraquecidas em suas línguas étnicas de direito [...]. Se de um lado, uma escola traz uma proposta bilíngüe, percebe-se que a mesma “ainda” aponta para uma manutenção fraca [...]. Por outro lado, o enfraquecimento da proposta da outra escola abre espaço para que o português, também se coloque como língua mais forte, não havendo garantia de que a escola não continue a ser instância de deslocamento da própria língua indígena ao contrário da orientação dada pelo próprio RCNei. (PEREIRA, 2008, p. 9).

A possibilidade do deslocamento da língua se agrava, como salienta Pereira (2008), pelo motivo de os indígenas Guarani Ñandeva, Kaiowá e Terena estarem localizados em uma região muito próxima à urbanização, tendo em seu cotidiano o contato direto e constante com a Língua Portuguesa, seja ela falada ou escrita, pois o seu contato com o comércio, com o trabalho e com as demais necessidades sociais se dá por intermédio dessa língua majoritária.

No entanto, ainda que o contexto urbano em que se encontram essas etnias não seja favorável para a preservação da sua língua e da sua cultura, os indígenas

insistem em continuar as suas lutas, por uma educação própria, dirigida e organizada por eles, baseada em suas tradições, uma escola “própria do índio”.

Um dos relatos indicadores dessa insistência encontra-se na pesquisa realizada por Nascimento e Vinha (2012), entre os Guarani e os Kaiowá.

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falem a nossa língua [...] Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com a liderança e comunidades. [...]. As escolas Guarani e Kaiowá devem ter seus próprios regimentos. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (NASCIMENTO; VINHA, 2012, p.75).

De fato, a realização da educação desenhada pelos indígenas Guarani e Kaiowá implica grande desafio. Em depoimento, eles demonstram que os caminhos traçados para a “Educação para o indígena”, conceito dado por Melià (1979), dependem do reconhecimento, do apoio, e, por que não mencionar, da efetivação das ações já traçadas pelo poder público quanto às causas da educação indígena.

Para Nascimento (2012), já se passaram mais de duas décadas desde a organização da Constituição Brasileira de 1988, porém, observa-se que na maioria das escolas indígenas do país, as ações públicas não foram concretizadas.

Neste sentido, mesmo no que diz respeito aos avanços nas políticas de educação escolar indígena, percebe-se que depois de passadas mais de duas décadas da promulgação da Constituição Federal, onde são assegurados direitos à especificidade cultural neste âmbito, “[a] proposta de educação escolar indígena como diferenciada, bilíngue e intercultural permanece como reivindicação indígena e como discurso governamental, mas não se concretiza na prática cotidiana da maioria das escolas das aldeias do país”. (GRUPIONI, 2011, p. 102 apud NASCIMENTO, 2012, p. 27, grifo do autor).

O estudioso afirma, além disso, que as políticas linguísticas precisam, de fato, de mudanças, de reconhecimento e de oficialização da língua indígena, pois as propostas continuam apenas em “papel de documentos cheios de boas intenções”, e, enquanto isso, as línguas indígenas “continuam em condições de subalternização”, o

que, de certa forma, influencia na escola, no aprendizado dos alunos (NASCIMENTO, 2012, p. 27).

Não são somente as questões culturais e as questões linguísticas que aparecem na pauta de discussão da educação indígena, somadas a elas, estão as questões curriculares, cujo cumprimento de ação está longe de ser uma realidade cotidiana da escola.

Enquanto o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, propõe, entre outros, que os professores indígenas, capacitados, construam o seu próprio referencial curricular e elaborem o planejamento adequado segundo o conhecimento próprio do povo, a fim de atender as demandas e as necessidades específicas, o que se verifica, a partir dos estudos de Troquez (2012), é que os conteúdos ministrados nas aulas, nas escolas das aldeias indígenas não romperam com o currículo nacional, pelo contrário, todo o discurso da diferenciação curricular ainda é frágil para atender os objetivos da educação indígena.

Esse assunto traz à tona conflitos e tensões os quais, segundo a pesquisadora, requerem novos estudos e novas pesquisas, pois, por um lado, o discurso governamental é de que o ensino precisa ser aos moldes do conhecimento tradicional do povo, e por outro lado, os professores indígenas, em especial os mais jovens, não conhecem todos os desdobramentos que envolvem a sua cultura, pertencendo esse “poder” ancestral somente aos mais idosos.

[...]. A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula a companheiros da gente. Hoje eu percebo que a aula que eu quero e que nós queremos é buscar todo o conhecimento de nosso povo. [...]. (KANATYO, professor Pataxó, MG apud TROQUEZ, 2012, p. 190).

Dois fatores chamam a atenção na fala do professor. A primeira delas é quanto à insistência em que o ensino seja, de fato, aos moldes próprios do povo, com o seu conhecimento tradicional. Isso significa que isso não está acontecendo, mesmo mediante de todas as documentações e garantias legais.

O segundo fator demonstra, pelo menos um dos motivos pelo qual o ensino não está sendo realizado conforme os padrões tradicionais do povo, falta de conhecimento do professor quanto aos aspectos culturais mais intrínsecos da sua cultura, devendo os documentos oficiais prever tais situações e encontrar para elas soluções eficazes.

Nesse sentido, o relato do professor ressalta um discurso político dissonante que não consegue atender as necessidades, nem as situações específicas da educação indígena, pois, em cada cultura, como menciona Geertz (2008), há uma teia de significados, na qual até mesmo as políticas públicas ainda não dão conta de entender e atender, causando brechas que se intercalam entre o discurso no papel e as práticas no interior cotidiano da escola.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas os povos indígenas têm passado por constantes transformações por causa do seu contato tão próximo e gradativo com o não indígena.

Estudos como o de Nascimento (2012) relatam as fases em que os indígenas brasileiros atravessaram. Iniciando pela fase da colonização, passando pela implantação do SPI, depois dos movimentos não governamentais, até a fase em que eles próprios foram os protagonistas da sua história, reivindicando ações públicas que suprissem as suas necessidades territoriais, de saúde e de educação.

As suas necessidades educacionais são amparadas pela Constituição Brasileira de 1998, pelas leis de bases e diretrizes, pelo Plano Nacional de Educação, pelas resoluções, entre outros documentos, que garantem o ensino com o respeito e a valorização da língua e da cultura de cada povo específico, com a formação e capacitação de professores capazes de gerir e produzir conhecimento e material didático a partir do seu conhecimento tradicional.

No entanto, o que se observa, a partir dos resultados dos estudos de Pereira (2008), Nascimento e Vinha (2012), Nascimento (2012) e Troquez (2012), é que a efetivação das políticas públicas, na educação indígena, ainda não tem sido realizada conforme estipuladas nas leis e nas diretrizes educacionais.

O ensino, na maioria das escolas indígenas, ainda é ministrado em Língua Portuguesa, dificultando, assim, a preservação e a valorização da língua materna.

Relatos, em pesquisas recentes, demonstram que os indígenas continuam reivindicando os seus direitos já estabelecidos por lei, sinalizando que pouca coisa mudou na escola e que os discursos, mesmo depois de mais de duas décadas, ainda não são efetivados a contento, e, conforme Melià (1979), podem ser por motivos diversos. Entre os motivos está a grande proximidade dos indígenas nas áreas urbanas, ou a falta de preparo do professor, ou, quem sabe, a falta de conhecimento da causa indígena daqueles que instituíram as leis e as diretrizes, isto é, o próprio poder público.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 17. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo,

Brasília, DF, 5 fev. 1991a. 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: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de junho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 10 de fevereiro de 2011**.

Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2011a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 10, de 5 de outubro de 2011**. Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça, Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 abr. 1991b. Seção 1, p. 7.084. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/projetos/Plano\\_editorial/Pdf/Legisl/capitulo-09.pdf](http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/Legisl/capitulo-09.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso/Senado, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTANA, Renato (Orgs.). **Educação, diversidade e fronteiras de in/exclusão**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural [manuscrito]**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PEREIRA, Maria Ceres. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da aldeia indígena em Dourados/MS-Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGIA DE AMÉRICA LATINA, 15., 2008, Montevidéo. **Anais...**, Montevidéo, Uruguai, 18-21 ago. 2008. 1 CD ROM. ISBN: 978-9974-8002-6-7.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

VILLAS BÔAS, Hariessa C. **Mineração em terras indígenas**: a procura de um marco legal. Rio de Janeiro: CETEM/MCT/CNPq/CYTED/IMPC, 2005.