



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

SIMONE OLIVEIRA DE SOUSA

**AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA
uma análise crítica de sua implementação**

Brasília - DF

2025

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA
uma análise crítica de sua implementação

Simone Oliveira de Sousa

Orientador: Prof. Gersem Baniwa

Coorientadora: Dra. Profa. Marivânia Leonor Souza Furtado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Banca Examinadora:

Prof. Gersem José dos Santos Luciano – PPGAS/UnB

Prof. Stephen Grant Baines – PPGAS/UnB

Prof.^a Rita Gomes do Nascimento – FLASCO

Suplente:

Prof. Luis Abraham Cayón Duran – PPGAS/UnB

A todos os povos indígenas deste país — fonte inesgotável de inspiração, sabedoria e resistência, em reconhecimento ao esforço contínuo dentro da luta por exercerem seus modos de vida e, principalmente, pela busca de uma educação justa e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é um momento de profunda gratidão e reflexão. É o resultado de um percurso que não foi trilhado sozinho e que se tornou possível graças ao apoio incondicional de muitas pessoas e instituições. Foi um percurso desafiador, mas que me trouxe muitos aprendizados pessoais e intelectuais.

Ao meu orientador, Professor Gersem José dos Santos Luciano, meu mais sincero e profundo agradecimento. Sua orientação, generosidade intelectual e sensibilidade foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sua luta e a sua voz, que me guiaram ao longo de toda a pesquisa, foram um incentivo diário para ir além dos aparatos legais e me conectar com a teoria vivida.

Aos professores e à equipe do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (DAN/UnB), pela base teórica e crítica que moldaram meu pensamento e minha pesquisa.

À minha coorientadora, professora Marivânia Leonor Souza Furtado, meus profundos agradecimentos. Sua orientação, amizade e acolhidas foram fundamentais para a realização desta dissertação, tanto pelas contribuições generosas com a minha escrita quanto pela parceria desenvolvida ao longo desse processo. Sua presença me inspira como ser humano e como pesquisadora.

À comunidade indígena, professores que me receberam com tanta generosidade e me permitiram aprender em seus territórios. A Aldeia Maçaranduba, na Terra Indígena Caru, o Núcleo ASIE/UnB/UEMA/SEDUC e todos os envolvidos no curso de formação, que me mostraram a potência da educação indígena na prática. A minha gratidão especial ao povo Tenetehar/Guajajara e a todos que, com seus saberes, me ensinam que a escola é um espaço de luta, resistência e afirmação de identidade.

À minha família, em especial as minhas mães Maria Girlene de Oliveira e Ana Maria Requena, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional. Sem vocês, esta jornada não seria possível. Aos meus primos e todas as mulheres da minha família, em especial à minha sobrinha Sol que é luz diária no meu caminhar.

Aos meus amigos, pelas trocas valiosas de todos os dias, pelas risadas, pela força em todos os momentos. Em especial à Maria Luiza Campos, Carol Calvet e Sofia Guimarães, que me acompanham nos momentos mais preciosos que levo para a vida. A presença de vocês me lembra diariamente como tudo pode ser mais leve, gentil e afetuoso, obrigada pela força de sempre e por nunca duvidarem da minha capacidade.

Ao meu companheiro, Philipe Romero, meus profundos agradecimentos. Sua parceria e apoio foram essenciais para a finalização deste trabalho.

À espiritualidade, sempre presente como a força que me guia e que me protege.

Agradeço também à CAPES pelo apoio financeiro, que tornou a realização desta pesquisa viável.

Obrigada a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta dissertação. Ela é o resultado de uma jornada coletiva e de um aprendizado que levarei para a vida.

Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir. E que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são junto [sic] conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro.

Ailton Krenak

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Ação Saberes Indígenas nas Escolas: uma análise da sua implementação” e apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, tem como objetivo analisar a trajetória histórica e a complexidade das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no Brasil, a partir de um referencial teórico e de vivências etnográficas. A pesquisa se propõe a confrontar as diretrizes do programa Ação Saberes Indígenas na Escolas (ASIE) com sua efetivação na prática, identificando os desafios sistêmicos e as estratégias de agência e resistência dos próprios povos indígenas. O percurso metodológico, pautado na etnografia e pesquisa documental permitiu identificar, as contradições entre a política idealizada e sua implementação prática.

A conclusão do trabalho aponta para a persistência de uma matriz colonial no pensamento e nas estruturas do Estado brasileiro, que se manifesta em desafios sistêmicos, como o financiamento precário e o etnocentrismo pedagógico. Contudo, o estudo também evidencia a agência e o protagonismo dos povos indígenas que, por meio de movimentos como o Acampamento Terra Livre (ATL) e o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), transforma a luta pela educação em uma batalha pela autodeterminação e pela descolonização.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Ação Saberes Indígenas na Escola; Etnografia; Movimento Indígena; Autodeterminação.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Indigenous Knowledge Action in Schools: An Analysis of its Implementation," was presented to the Master's program of the Graduate Program in Social Anthropology. It aims to analyze the historical trajectory and complexity of educational policies aimed at Indigenous peoples in Brazil, based on a theoretical framework and ethnographic experiences. The research proposes to compare the guidelines of the Indigenous Knowledge Action in Schools (ASIE) program with their practical implementation, identifying the systemic challenges and the strategies of agency and resistance of Indigenous peoples themselves. The methodological approach, based on ethnography and documentary research, allowed us to identify the contradictions between the idealized policy and its practical implementation.

The conclusion of the work highlights the persistence of a colonial matrix in the thinking and structures of the Brazilian state, which manifests itself in systemic challenges such as precarious funding and pedagogical ethnocentrism. However, the study also highlights the agency and protagonism of Indigenous peoples who, through movements such as the Acampamento Terra Livre (ATL) and the National Forum for Indigenous School Education (FNEEI), transform the struggle for education into a battle for self-determination and decolonization.

Keywords: Indigenous School Education; Indigenous Knowledge in Schools; Ethnography; Indigenous Movement; Self-determination.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1: Travessia do Rio Pindaré — percurso de balsa para a Aldeia Maçaranduba, na Terra Indígena Caru. A travessia do rio simboliza a entrada no território indígena.....65
- Imagem 2: Escola Indígena Bilíngue Guajajara — Vista frontal da entrada da escola na Aldeia Maçaranduba, identificada com a inscrição "U.I.E.E INDÍGENA BILÍNGUE GUAJAJARA". A imagem contextualiza a instituição escolar no cenário da pesquisa.....67
- Imagem 3: Pátio interno da escola — Imagem do pátio interno da escola. A arquitetura e a presença da vegetação local ilustram a adaptação da estrutura escolar ao ambiente da aldeia.....68
- Imagem 4: Apresentação em grupo sobre quantificação — Professores indígenas na oficina de numeramento, apresentando o cartaz do seu grupo. A imagem registra a metodologia de ensino participativa e o uso de materiais didáticos produzidos pelos próprios cursistas.....72
- Imagem 5: Apresentação de cartaz sobre Equivalência — Um dos grupos apresenta seu cartaz ilustrando como as noções matemáticas são contextualizadas na realidade e na língua Tentehar.....73
- Imagem 6: Apresentação sobre Classificação — Outro grupo apresenta o cartaz sobre classificação, mostrando a interação e o engajamento dos professores durante a atividade em sala de aula.....74
- Imagem 7: Grupo de trabalho apresentando sobre Representação — Professores indígenas em apresentação sobre o conceito de representação. A imagem destaca a

troca de conhecimentos e a valorização das metodologias próprias na elaboração dos conteúdos.....	75
Imagem 8: Professores apresentam cartaz produzido para a apresentação do exercício final da formação dada, na imagem é possível observar figuras de peixes e palavras da língua indígena.....	76
Imagem 9: Apresentação de cartaz sobre Representação — A imagem registra parte das atividades de numeramento na língua Tentehar. A mulher e a criança na imagem ilustram a participação e a presença de diferentes gerações no ambiente de formação.....	77
Imagem 10: Sala de aula da escola indígena — O interior da sala de aula mostra o quadro com as letras do alfabeto em português e na língua nativa, demonstrando a "dupla presença linguística" e o bilinguismo como um pilar da educação local.....	78
Imagem 11: Alfabeto na parede da sala de aula — Na parede da sala de aula, o alfabeto é apresentado em português e na língua nativa, reforçando a valorização das línguas indígenas no currículo escolar, como na imagem anterior.....	79

LISTA DE SIGLAS

ANPI	Aprovação da Criação da Associação Nacional dos Pesquisadores Indígenas
ATL	Acampamento Terra Livre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADARA	Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Câmara de Educação Básica
CNEBS	Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNEEPEI	Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
CNPEDH	Comissão Nacional de Políticas Educacionais de Direitos Humanos
CONEC	Comissão Nacional de Políticas Educacionais para as Juventudes; Comissão Nacional de Educação do Campo
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEQ	Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola
COP30	30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
EFC	Estrada de Ferro Carajás
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INPPEI	Instituto Plurinacional dos Pesquisadores e Pesquisadoras Indígenas
LIDA	Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNE	Propostas de Emendas ao Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Maranhão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas do FNDE
SISINDÍGENA	Sistema de Informações da Educação Indígena
TED	Termos de Execução Descentralizada
TI	Terras Indígenas
UEM	Universidade Estadual de Maringá/PR
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIND	Universidade Indígena
UPEI	União Plurinacional de Estudantes Indígenas
URE-SI	Unidade Regional de Educação de Santa Inês
URE-ZD	Unidade Regional de Educação de Zé Doca

SUMÁRIO

<u>CAPÍTULO 1. TEORIA VIVIDA</u>	20
<u>CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: de instrumento de colonização a caminho para emancipação</u>	31
<u>CAPÍTULO 3. A Valorização dos Saberes Tradicionais no Contexto Escolar</u>	46
<u>CAPÍTULO 4. Escola Indígena e os desafios do presente e do futuro</u>	81
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	92
<u>REFERÊNCIAS</u>	95

INTRODUÇÃO

A inspiração para esse estudo decorre da intenção de uma análise crítica sobre os parâmetros educacionais existentes no âmbito da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil. Como cerne da reflexão se compreende a proposta “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE) criada pelo governo federal no âmbito do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Lançada em 2013 sob a Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas (CGPEI), a ASIE incorpora o Eixo Pedagogias Diferenciadas, Saberes Indígenas e Uso das Línguas Indígenas, vinculado ao Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, regulamentado pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL, 2024). A iniciativa promove a formação continuada de professores indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena.

O lampejo para o desenvolvimento da dissertação, ocorre inicialmente, a partir da participação em um projeto de extensão, experienciado durante a graduação em Serviço Social na Universidade de Brasília (UnB), denominado “Vivência Amazônica”. Trata-se de um projeto vinculado ao Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz) e ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), que se concretiza a partir de uma viagem de estudos a Amazônia e, dessa maneira, possibilita a interação entre estudantes, meio ambiente e grupos sociais envolvidos. O objetivo é se conectar com as causas amazônicas, contribuindo para o intercâmbio científico, técnico e cultural, através de métodos pedagógicos, experiências práticas e compartilhamento de vivências com ações inter, multi e transdisciplinares que promovem a proteção do meio ambiente e dos povos e comunidades que habitam esses territórios como um processo educativo.

A primeira viagem¹ dentro desse projeto, ocorreu em dezembro de 2018 e parte do trajeto incluía uma visita de dois dias na Aldeia Paygap, localizada na parte sul da Terra Indígena Igarapé de Lourdes, em Rondônia. Lá reside a etnia Arara Karô, éramos um grupo de vinte e um estudantes e ficamos alojados na escola da aldeia. Fomos muito bem recepcionados pela etnia. Para chegar ao território, foi preciso deixarmos o ônibus, transporte oferecido pela Universidade, pois não era

¹ Primeira viagem, pois, em 2023 tive a oportunidade de viajar mais uma vez para a Amazônia por esse projeto.

possível sua travessia pela estrada de terra. No meio do caminho, pegamos um transporte da região e fomos até o ponto mais perto da entrada da aldeia, em seguida atravessamos o rio, por uma ponte improvisada, carregando as bolsas e mantimentos para nossa estadia.

Assim que chegamos fomos muito bem recepcionados, com uma apresentação cultural das crianças. Apesar do tempo curto de estadia, foi possível perceber que a estrutura da escola correspondia a uma sala de aula com carteiras e um quadro, o que gerou a curiosidade sobre como as especificidades daquele povo eram retratadas dentro da sala de aula. Dessa forma, certo interesse despertou-se sobre os moldes da educação escolar indígena no Brasil. À vista disso, o trabalho de conclusão de curso da minha graduação foi sobre o Decreto Nº 6.861 que dispõe sobre a EEI, definindo sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEEs), e dá outras providências. Implementado em 2009, durante o governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, reverbera a intenção de conciliar o processo educacional indígena com as noções de território de cada etnia.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, busquei me aprofundar mais ainda nessa temática. Assim, a orientação com o Professor Gersem Baniwa foi essencial para definir argumento e objetivos desta construção. Juntamente com a Professora Doutora Marivânia Leonor Souza Furtado, da Universidade Estadual do Maranhão, foi possível estabelecer um estudo construtivo e direcionado sobre a EEI, além de vivenciar oficinas do ASIE que ocorreram no Maranhão. Visto que o programa, em ênfase, possui vínculo com determinados polos universitários, como a Universidade de Brasília e a Universidade Estadual do Maranhão, a logística para transitar entre esses estados se tornou mais acessível.

Isto posto, para além das experiências acadêmicas e pessoais que levaram a essa análise, o tópico em questão é de suma importância, uma vez que se compreende que o processo de escolarização voltado para os povos indígenas, antes de se estabelecer nos moldes para uma educação intercultural, foi pautado ao longo da história, principalmente no século XIX, em práticas homogeneizadoras. No sentido de exterminar as alteridades sociais e contribuir para a reprodução de uma ordem social colonizadora, levando a subordinação dos povos indígenas à sociedade dominante no contexto de interação entre diferentes etnias.

A ótica deste trabalho está comprometida em proporcionar questionamentos sobre os paradigmas epistemológicos, pedagógicos, políticos, sociais e econômicos que elaboram as políticas públicas educacionais indígenas no Brasil. A intenção é expor o funcionamento institucional e comparar com os resultados previstos com as metas estabelecidas a fim de anunciar se a realidade compactua com uma educação diferenciada de qualidade e intercultural. Válido ressaltar que as linhas que se seguem não são uma tentativa de falar pelas sociedades indígenas, mas um esforço de contribuição na luta por uma educação descolonizada, intercultural e multiétnica.

Nesse sentido, a disposição posta é de compreender determinados moldes que levaram até o desenvolvimento deste projeto e esmiuçar seu diferencial perante o histórico processo de escolarização voltado para os povos indígenas. Rege uma tentativa de desenvolver uma breve revisão histórica na qual esses parâmetros se estabeleceram e, dessa maneira, verificar os moldes submetidos a esses grupos específicos e tão diversificados. A ideia é traçar um paralelo das políticas educacionais até chegar na orientação ASIE, contudo a disposição decorre de uma revisão voltada para o âmbito nacional.

A importância deste estudo decorre da tentativa de enfatizar a necessidade de políticas educacionais que coloquem em evidência os saberes indígenas, seus sujeitos, suas lógicas e metodologias. Não apenas no sentido de reconhecimento, mas como embasamento para mudanças dos parâmetros vigentes coloniais. No que tange a educação escolar indígena, essa quebra de paradigmas é essencial como explicitado pelo professor Gersem Luciano:

“Há algum tempo atrás [*sic*], os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno” (LUCIANO, 2006).

À vista disso, ocorre uma apropriação pelos próprios povos indígenas, perante a estrutura escolar — instituição própria dos povos colonizadores

(LUCIANO, 2006) como uma forma de emancipação dos saberes indígenas. Contudo, essa forma de conceber educação escolar indígena se trata de uma conquista recente, fruto de muita luta do movimento indígena e, portanto, sucede a relevância da necessidade de compreender políticas que dialoguem com os fundamentos de uma educação intercultural, bi- ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos (LOPES DA SILVA, 2001).

Todavia, até se estabelecer nesses ideais se constituiu uma longa trajetória do movimento indígena, como também dos moldes estatais perante a diversidade e especificidade de cada povo indígena. Determinados pontos serão desenvolvidos no decorrer da pesquisa.

O programa Ação Saberes Indígenas na Escola, se destaca no cenário de políticas educacionais, justamente por prever uma formação continuada para professores indígenas que atuam na educação escolar indígena, além de fornecer recursos didáticos, elaborar currículos, metodologias e processos de avaliação baseado na interculturalidade, multilinguagem e especificidade de cada etnia. Ou seja, a intenção é que ocorra a articulação de instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, a língua (LUCIANO, 2004).

Trata-se de uma ação pedagógica diferenciada de um padrão colonial de aculturação, como previsto no início da trajetória escolar indígena. Determinada ação pedagógica é mais bem explicitada pelo antropólogo Miguel Bartolomé:

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relação caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (BARTOLOMÉ, 1999).

Dessa forma, de que maneira essa ação pedagógica pode ser mais bem aplicada? Quais os recursos existentes para efetivar essas ações previstas? Tais inquietações guiaram certa parte das observações que serão registradas. Apesar do avanço que ASIE representa, ainda é necessário compreender suas limitações, evidenciar os caminhos que chegaram a esse resultado, além de especular futuras trajetórias para a educação escolar indígena.

Para alcançar os objetivos almejados, a pesquisa foi delimitada por levantamento bibliográfico, leituras de livros sobre o tema, além de dissertações e artigos. Como base teórica, autores como Aracy Lopes da Silva, Gersem José dos Santos Luciano, Miguel Bartolomé, Mariana Kawall Leal Ferreira, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Marivânia Furtado, Rosenilda Rodrigues De Freitas Luciano, entre outros autores que tratam da pauta da educação escolar indígena, como também sobre o tópico educação e antropologia. Outra fonte de pesquisa, se deu doravante as vivências em projetos acadêmicos, tal como visitas de campo às ações de formação no núcleo do Maranhão.

A fim de efetuar a proposta do trabalho, a estrutura da dissertação foi estabelecida em quatro capítulos, cada um dividido em três subtópicos. O primeiro capítulo trata do processo de construção da pesquisa e busca estabelecer a relação da temática da averiguação, com trajetórias pessoais que acarretaram até o desenvolvimento do estudo. Outro ponto importante é expor a relevância do tema escolhido, não apenas no âmbito acadêmico, mas também em termos de contribuição para as comunidades indígenas, para as políticas públicas e a sociedade em geral. Este tópico também aborda as expectativas geradas durante o desenvolvimento do estudo e os limites percebidos ao longo do processo.

O segundo capítulo versa sobre a história e o desenrolar da educação escolar indígena no Brasil, destacando as políticas públicas, legislações e marcos legais que influenciaram a implementação dessas práticas educativas. A intenção é apresentar esse histórico até chegar na proposta Ação Saberes Indígenas. O capítulo três tange sobre a valorização dos saberes tradicionais no contexto escolar. Este capítulo conta com a descrição aprofundada da proposta Ação Saberes Indígenas na escola, assim como os seus avanços e desafios em um âmbito nacional. Além de explicitar determinadas vivências no campo da Educação Escolar Indígena, experienciadas ao longo do mestrado. E, por fim, o capítulo quatro que trata sobre escola Indígena e os desafios do presente e do futuro, se compreende a reflexão sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas indígenas no Brasil e suas perspectivas futuras. O capítulo aponta caminhos possíveis para o fortalecimento da educação escolar indígena, considerando tanto os aspectos internos das comunidades quanto o contexto político e educacional mais amplo.

CAPÍTULO 1. TEORIA VIVIDA

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia na Universidade de Brasília foi recebido com muita felicidade, uma realização por poder aprofundar mais na antropologia. Ao escrever esta dissertação, percebo quantas experiências positivas e negativas atravessam esses dois anos de mestrado. Entre essas, as experiências aqui citadas são as que levo comigo neste período, contudo compreendo que o tema escolhido para ser desenvolvido, perpassa a minha vida há algum tempo. Como mencionado anteriormente, em 2018 tive esse primeiro lampejo para a Educação Escolar Indígena, ou seja, não foi algo iniciado com o mestrado, mas nesses dois anos tive a oportunidade de me aprofundar na temática.

Para isso, a etnografia como caminho dentro da antropologia foi algo novo e que possibilitou vislumbrar novos horizontes dentro da pesquisa. Porém, foi preciso me debruçar para compreender o que é a etnografia. Diante disso, me deparei com determinadas inquietações e inseguranças. Primeiramente, pensei muito se não estaria me apropriando de uma pauta que não me cabe e reproduzindo conceitos etnocêntricos. Compartilhei esses pensamentos com meu orientador, que defendeu como a luta dos povos indígenas precisa de aliados. A princípio, também possuía uma ansiedade, pois como minha graduação não é em Ciências Sociais, precisaria me familiarizar com a etnografia e a escrita etnográfica e, em muitos momentos, pensei sobre como fazer isso de forma imparcial, mas, ao mesmo tempo, colocar minhas percepções de forma que não soasse como autocentrado e/ou romantizado.

Diante dessas questões, e das percepções durante o mestrado, percebi como a etnografia não se trata de uma coisa só e pode variar de acordo com as interpretações de autores notáveis. Isto posto, busquei estabelecer conexões com as ideias sobre etnografia de Manuela Carneiro da Cunha, Mariza Peirano e outros antropólogos, mas me ancorar na agência política que uma etnografia pode estabelecer. Sobre essas noções iniciais do processo da escrita, esse trecho de Peirano (2007) foi um incentivo para as linhas que se seguem no desenvolvimento da pesquisa:

Aqui, pesquisa de campo é “coisa de antropólogo”. É nesse contexto que sugiro que a (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. Uma referência teórica não apenas informa a pesquisa, mas é, ela mesma, o par inseparável da etnografia. É o diálogo íntimo entre ambas, teoria e etnografia, que cria as condições para a renovação e sofisticação da disciplina — a “eterna juventude” de que falou Weber. No fazer etnográfico, a teoria está, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas. Mais: a união de etnografia e teoria não se manifesta apenas no exercício monográfico. Ela está presente no dia a dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e especialmente na transformação de eventos de que participamos ou que observamos em “fatos etnográficos”, como diria Evans-Pritchard. Desta perspectiva, a etnografia é uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação (PEIRANO, 2007).

Dessa maneira, a pesquisa de campo assume um papel central não apenas como metodologia, mas como uma "teoria vivida". Ao invés de uma busca por uma suposta imparcialidade, a etnografia se firma como um compromisso com a agência dos povos indígenas. Com esse arcabouço teórico e metodológico, o presente trabalho se propõe a seguir adiante, não apenas descrevendo, mas interpretando as experiências vivenciadas e a luta dos povos indígenas no contexto da educação escolar.

1.1 A elaboração do objeto

Como forma inicial da pesquisa, acredito que seja importante mencionar parte da trajetória pessoal como também acadêmica, que resultou na intenção do estudo aqui disposto. Nasci em Luziânia - GO, minha mãe é paraibana e meu pai maranhense, se estabeleceram em Brasília devido a busca por oportunidade de melhores empregos. Minha mãe já era formada em Serviço Social quando veio para Brasília, após vários trabalhos, conseguiu estudar para concurso e passou no da Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Ela e meu pai ficaram pouco tempo juntos, e dele pouco sei. Cresci em uma família de mulheres paraibanas, minha avó teve oito filhos, seis eram mulheres, e essa sempre foi a minha orientação como pessoa, profissional, filha, neta, sobrinha, prima.

A escolha de cursar Serviço Social veio inspirada na minha mãe, estava com 19 anos quando ingressei na Universidade de Brasília. Demorei um tempo para entender o que de fato queria pesquisar e fazer. Ao longo da minha trajetória acadêmica busquei seguir o fluxo sugerido pela universidade, dessa forma, no decorrer dos semestres e das disciplinas cursadas o interesse pela profissão e pelo curso foram se alinhando. Assim, foi possível compreender como o aparato político social se encontra em uma posição crucial ao enfrentamento das expressões da “questão social”.² Inicialmente me deparei com arcabouço dos direitos humanos e com o respaldo das desigualdades sociais, expondo como uma parcela da população decorre de injustiças sociais, econômicas, territoriais e políticas que reverberam até a atualidade.

A partir disso, me aprofundei nessa realidade social e tentei direcionar minha especialização e aprendizados para a temática de povos originários e tradicionais. Para tanto, busquei fontes em outros departamentos, contudo, tentando conciliar com a base teórica-metodológica do curso de Serviço Social que possui um potencial de contribuição e aprendizado a ser adquirido com as demandas institucionais equivalentes à luta por conquistas de direitos das comunidades tradicionais. Portanto, ao longo da graduação voltei a atenção para disciplinas como Introdução a antropologia, Movimentos sociais, Agricultura alternativa, Etnobotânica do Cerrado, Teoria antropológica, Questão urbana e rural no Brasil, Tópicos especiais sobre a Amazônia, Sociedades indígenas, entre outras que somaram muito para meu aprofundamento teórico, prático desse interesse em estudar povos originários e comunidades tradicionais, com o intuito de compreender melhor o contexto sócio brasileiro que limita e coloca em evidência as lutas por direitos.

Como exposto anteriormente, o despertar para o tópico de Educação Escolar Indígena ocorre, primeiramente, durante a experiência no projeto de extensão “Vivência Amazônica”. Ao me deparar com a escola no território Igarapé de Lourdes, em Rondônia, e conceber a estrutura de concreto com carteiras, semelhante a uma disposição de uma sala de aula comum, porém repleta de

² A “questão social” é inerente à sociedade de classes e seus antagonismos, envolvendo uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas, com o selo das particularidades nacionais. A gênese da “questão social” encontra-se no caráter coletivo da produção e da apropriação privada do trabalho, de seus frutos e das condições necessárias à sua realização (YAZBEK e IAMAMOTO, 2019).

desenhos pendurados nas paredes, de um cotidiano de crianças indígenas, com rio correndo e floresta ao redor, reparei na dualidade ali existente. A estrutura convencional levou ao questionamento se a comunidade indígena foi consultada sobre a disposição da estrutura, e sobre o que era ensinado em sala de aula.

Pensei em como aquela cena poderia retratar uma tentativa falha de homogeneizar formas diversas de aprendizado. Porém, também revestia certa resistência à estrutura de concreto que não foi capaz de conter os rios e a floresta de correr dentro da sala de aula. Ao retornar para Brasília, ao final do curso de graduação em Serviço Social, houve o questionamento sobre qual seria o tema para o Trabalho de Conclusão de Curso e que pudesse construir uma trajetória como futura assistente social. Essa cena veio à mente e, dessa forma, iniciei a pesquisa sobre a educação escolar indígena. As reflexões ali geradas contribuíram para o pensamento de qual seria o respaldo institucional previsto para amparar esse âmbito educacional. Em um primeiro momento, pesquisei sobre o que estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi quando me deparei com o Artigo nº 79:

“Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais [sic] e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.” (BRASIL, 1996).

A partir desse pressuposto, compreendi o conceito de educação intercultural³ como essencial nesse processo e busquei por políticas públicas que convergissem com esse amparo. Foi quando me deparei com o Decreto nº 6.861 de 2009, que cerne sobre a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's). O que ficou evidente em relação a essa política, para a escolha de desenvolver um trabalho sobre, foi como reverbera a intenção de conciliar o processo educacional indígena

³ No terceiro capítulo me aprofundo nesse conceito, mas a ideia é de uma abordagem pedagógica que propicie um multiculturalismo interativo, sem hierarquia de saberes.

com as noções de território de cada etnia, educação territorializada culturalmente enraizada e dessa forma representa uma expressão de mudança dos paradigmas educacionais, por ser algo inovador e de extrema importância na política de educação escolar indígena no Brasil.

A começar por essa exaçaão, o cenário de desenvolvimento da política educacional em questão foi sendo construído juntamente com outro âmbito da pesquisa, que constava em denunciar, expor e analisar os métodos executivos estatais no que concerne aos Decretos desse tipo, que envolve uma política educacional com enfoque nos povos indígenas do país. Ou melhor, ao escolher um Decreto com esse panorama específico para analisar sua efetivação conforme as alterações do Poder Executivo do país, tive a finalidade política de anunciar a conjuntura governamental de forma analítica e crítica.

Isto posto, ao ingressar no mestrado, pensei em dar continuidade na temática de estudo sobre educação escolar indígena e a orientação com o professor Gersem Baniwa, que me foi essencial para esse processo. Visto que é justamente sua área de atuação profissional, como também militância de vida e, perante sua diretriz, pude participar de alguns projetos e atividades que envolvem ativamente a educação escolar indígena. Como foi o caso do Curso de Formação da Equipe de Formadores e Orientadores do Núcleo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), que aconteceu nos dias 10, 11 e 12 de abril de 2024, no Campus Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília.

Essa formação ocorreu a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola, a realização buscou o intuito de fomentar planejamento, metodologias, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem na alfabetização e numeramento de crianças indígenas multilíngues. Além de desenvolver estudos teórico-práticos sobre a formação de professores indígenas, ações pedagógicas em alfabetização e numeramento em contextos indígenas multilíngues. A formação contou com exposições dialogadas sobre o tema, relatos de experiências, leituras e estudos em grupo e realização de atividades práticas de Planejamentos de Ensino.

Dessa forma, durante o acompanhamento que realizei junto ao grupo da formação, ocorre meu primeiro contato com o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Nesse momento, percebi esse programa como um passo além e em conjunto com o Decreto referido anteriormente sobre os TEE's, como colocado:

“A Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, e fomenta a formação continuada de professores indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena. É desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), de cada Território Etnoeducacional, e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade”. (BRASIL, 2024)

À vista disso, a construção do objeto de pesquisa se inicia ao refletir sobre a implementação desse programa a nível nacional, como é realizado? Está conseguindo cumprir com o proposto? Como foi dada sua criação? Determinados questionamentos surgiram e busquei sanar ao analisar discussões e reflexões sobre o programa, sobretudo em relação à formação de professores indígenas.

Outro ponto que gerou curiosidade foi acerca das metodologias e práticas pedagógicas. Como são realizadas as aulas de alfabetização e numeramento de crianças indígenas multilíngues? Como essa forma de pedagogia contrapõe os moldes coloniais impostos? No sentido de compreender a qualidade dos métodos aplicados. Dessa forma, me atentei a esses pontos no decorrer da pesquisa, que inicialmente foi estabelecida por uma investigação bibliográfica sobre a temática, mas também por vivências no decorrer do mestrado.

Em vista de determinados questionamentos, as experiências de campo foram essenciais para a observação das hipóteses levantadas. A partir do primeiro semestre de 2024, após a iniciação da orientação com o Professor Gersem Baniwa, instituímos um marco de práticas relevantes para o desenvolvimento do campo na temática da educação escolar indígena. A convite do professor, ocorreu a participação em projetos essenciais como o próprio programa Ação Saberes Indígenas na Escola, além do projeto “O Brasil é uma Aldeia Multiétnica” proveniente do Edital de Seleção Pública Nº 09, de 31 de agosto de 2023 Cultura Viva – Fomento à Pontões de Cultura a Política de Base Comunitária Reconstruindo O Brasil, do Ministério da Cultura.

Nesse sentido, o ano de 2024 foi marcado por uma sucessão de eventos significativos e que impactaram diretamente para especulação de hipóteses, tal como para compreensão de categorias-chave do estudo. Determinados eventos foram: Curso de Formação da Equipe de Formadores e Orientadores do Núcleo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), ocorrido em abril de 2024 na Universidade de Brasília; Acampamento Terra Livre (ATL) 2024 durante os dias 22 a 26 de abril em Brasília, o evento comemorou 20 anos de luta e resistência dos povos indígenas do Brasil; XI Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI) 2024 sediado na Universidade de Brasília de 16 a 19 de setembro; Reunião Ação Saberes Indígenas na Escola, núcleo Maranhão com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), que ocorreu entre os dias 09 e 11 de dezembro de 2024 na UEMA; Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) decorrido em Brasília, nos dias 16, 17 e 18 de dezembro de 2024. Além das experiências de campo no Maranhão, como a oficina de numeramento, que ocorreu em janeiro de 2025.

No transcorrer dos relatos da pesquisa essas experiências serão mencionadas detalhadamente de maneira que entrelace as discussões desenvolvidas e reconheça sua importância dentro do movimento indígena, para conquistas e reivindicações de direitos.

1.2 Percurso da pesquisa

Este trecho aborda o desenvolvimento das fases iniciais da pesquisa e a trajetória que culminou na delimitação do objeto de estudo. O percurso foi marcado inicialmente por um levantamento bibliográfico, realizado com o intuito de compreender os debates teóricos e as lacunas existentes no campo da educação escolar indígena no Brasil. Neste levantamento, foram revisitadas legislações, políticas públicas, e a produção acadêmica já consolidada, com ênfase na relação entre interculturalidade e práticas educacionais em contextos indígenas.

À frente da leitura de dados realizada, se compreende a complexidade da temática de educação escolar indígena dentro do âmbito nacional. Portanto, a proposta de efetuar uma análise crítica do programa ASIE incorpora um caráter

político, como uma avaliação a nível Brasil, partindo de uma visão do macro para compreender o cenário de especificidades apresentados. O grande impasse que se apresenta nesse ínterim, trata justamente do descompasso entre como o Estado compreende e lida com o aparato educacional voltado para os povos indígenas. Tal questão foi melhor desenvolvida no seguinte trecho do livro “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”:

“O breve relato de como acontece o processo de formação na educação tradicional de muitos povos indígenas no Brasil serve para identificar a diferença entre os processos educativos tradicionais e aqueles da educação escolar ofertada a eles pelo Estado brasileiro desde que chegaram os primeiros portugueses a estas terras. A partir disso, nossa questão volta-se para uma pergunta importante: como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas” (LUCIANO, 2006).

Logo, se nota a urgência de debater sobre o arcabouço estatal perante as reivindicações propostas pelos povos indígenas. Dessa forma, foi possível definir o compromisso com a pesquisa, bem como seu direcionamento.

Outro ponto essencial para moldar a pesquisa, foi em relação às críticas realizadas pelos povos indígenas sobre processos pedagógicos e explicitadas no livro mencionado anteriormente:

“O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional; Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas; O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas; Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas; As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais; O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática; Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado” (LUCIANO, 2006).

Perante esse levantamento, a importância do Programa Ação Saberes Indígenas⁴ na escola foi evidenciada, justamente por contrapor muitas dessas

⁴ O Programa será mais bem detalhado nas seções seguintes do estudo.

críticas por se basear nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguístico e da interculturalidade, da territorialidade, ou seja, educação pensada, praticada e vivida no chão da aldeia e do território. Portanto, ao focar neste Programa, a ideia é analisar criticamente sua implementação, entendendo tanto o seu potencial de romper com padrões coloniais de ensino quanto os desafios e as dificuldades impostas nesse processo.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a traçar uma linha do tempo da educação escolar indígena. O objetivo é compreender os modelos iniciais e homogeneizantes, analisar os movimentos de ruptura com padrões de ensino que valorizam apenas um tipo de saber, e, assim, contextualizar os moldes atuais do ASIE. Por fim, busca-se entender as expectativas e os caminhos futuros para a educação na perspectiva dos povos indígenas.

Portanto, a prerrogativa que permanece é a necessidade de estabelecer uma forma característica e autônoma de construir e conceber a escola. Assim, os caminhos da pesquisa, levaram ao foco na ideia de interculturalidade dentro da educação, um conceito que será desenvolvido em outros pontos do estudo, mas que busca o alinhamento com um diálogo epistêmico (convivência e coexistência interativa e lado a lado dos saberes escolares ocidentais e os saberes indígenas e outros saberes não ocidentais) no sentido de (re)pensar formas de conceber e estruturar diferentes saberes dentro da instituição de ensino com o objetivo de avançar de uma sociedade dominante para uma sociedade intercultural que valorize a diversidade, evitando a criação de uma hierarquia vertical do saber (SANTOS BAUTISTA, 2012).

1.3 Relevância e expectativas do estudo

O programa Ação Saberes Indígenas na Escola possui ramificações que impactam em diversas instâncias. Entre essas, se destacam os âmbitos político, cultural e acadêmico, visto que seus desdobramentos preveem a contribuição para o fortalecimento dos direitos dos povos indígenas e regem a confluência entre saberes tradicionais e práticas educativas, sem hierarquia de conhecimentos. Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida dialoga tanto com uma leitura do programa em âmbito nacional quanto com os desafios históricos e epistemológicos implicados no tema. A

escolha do termo de confluência se refere ao conceito de Antônio Bispo dos Santos, presente no livro “Colonização, Quilombos Modos e Significados” ele coloca:

“Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas.” Também expõe: “acredito que seja essa estreita relação dos povos de lógica cosmovisiva politeísta com os elementos da natureza, é dizer, a sua relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos em outros meios” (BISPO, 2015).

Ao usar a Antropologia, buscamos compreender a educação escolar indígena como um terreno de intersecção de mundos culturais distintos. Pois, a educação pode ser ao mesmo tempo um cosmo de mediação e um campo de disputa simbólica, ou seja, tange sobre sistemas de conhecimento, prática educativas e relações de poder (BOURDIEU, 2009).

Nesse sentido, o programa ASIE como foco de pesquisa antropológica, foi fundamental para analisar como as práticas pedagógicas propostas acontecem para a promoção da educação intercultural autêntica, além de evidenciar as tensões entre a autonomia dos povos indígenas no currículo escolar e as padronizações institucionais existentes.

Determinado ponto, fica evidente no decorrer da pesquisa, sobretudo nas vivências mencionadas anteriormente. A partir da plenária do Acampamento Terra Livre – ATL com a temática "Construindo Caminhos para uma Educação Escolar Indígena Efetiva: Desafios e Perspectivas" que ocorreu em abril de 2024, foi possível observar como as insatisfações e demandas levantadas demonstraram exatamente esse descompasso entre concepções estatais sobre educação e exigência de autonomia no processo educativo.

O ATL 2024 representou um marco de 20 anos de evento — o primeiro ocorreu em 2004. A temática do evento de 2024 foi “Nosso Marco é Ancestral, nós sempre estivemos aqui!”. A plenária sobre Educação Escolar Indígena foi marcada pela apresentação de uma série de obstáculos colocados por cada etnia representando suas respectivas regiões do país. Entre as demandas citadas: solicitação por editais de concursos públicos voltados para professores indígenas,

fortalecimento dos fóruns regionais de educação escolar indígena, escola indígena com autonomia na sua gestão democrática, inclusão do modo de vida no currículo, pensar na construção de uma universidade indígena, conceber um plano político para a organização escolar indígena, ser direito do/a docente ou da gestão da escola, que embora vinculada à rede oficial deveria ter autonomia político pedagógica, realizar mudanças no calendário escolar, formação de professores para atuar nas aldeias, permanência dos estudantes indígenas dentro das universidades, pensar no acolhimento de crianças indígenas em contextos urbanos, dentre outros pontos.

O acesso aos relatos com essas informações, foram de extrema importância para compreender parte do cenário educacional que se estende pelo país nos contextos indígenas. Além das demandas e embargos mencionados, prevaleceu a ideia de como a educação escolar indígena precisa ser uma pauta mais enunciada em espaços como o ATL⁵, afinal foi exposto que essa tratou da primeira plenária sobre esse tópico em 20 anos de evento. Uma das ênfases na educação escolar indígena, foi colocada pois é através desse contexto que ocorre o debate sobre outras instâncias tão relevantes quanto, como saúde e território. Outro ponto que evidenciou ainda mais a importância da educação escolar dentro dos territórios, transcorreu sobre como a falta de escolas nestes contextos é uma das principais motivações da saída de jovens indígenas de seus territórios.

Perante as observações, ao longo da pesquisa as expectativas vão de encontro em realizar uma análise crítica do programa ASIE, com o intuito de fornecer discussões no plano institucional que possam de alguma forma somar na luta do movimento indígena dentro dessa pauta. Assim como, trazer à tona um debate que consolide a educação intercultural e possa contribuir na formação de políticas públicas.

⁵ Um marco recente da crescente relevância do tema foi a instalação de uma tenda específica para a Educação Escolar Indígena no Acampamento Terra Livre (ATL) de 2025, evidenciando a centralidade dessa pauta para o movimento indígena.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: de instrumento de colonização a caminho para emancipação

A educação, em sua essência, constitui o processo fundamental pelo qual as sociedades transmitem seus conhecimentos, valores e práticas às novas gerações. Contudo, a forma como esse processo se manifesta varia drasticamente entre as culturas, especialmente quando se observa a distinção entre a educação tradicional indígena e a educação formal ocidental. Para os povos originários, a ação pedagógica é uma estratégia vital para manter sua alteridade e identidade, permitindo que continuem sendo eles mesmos e que a cultura se reproduza.

É crucial diferenciar, portanto, a educação indígena da educação escolar indígena. A primeira se refere ao processo orgânico de aprendizagem que ocorre de forma assistemática no cotidiano das aldeias, por meio da oralidade, imitação e participação comunitária. Já a educação escolar indígena diz respeito aos processos formais de ensino e aprendizagem que se dão por intermédio da instituição escolar, que é, historicamente, uma criação dos povos colonizadores. No entanto, os povos indígenas se apropriaram dessa instituição, ressignificando seu propósito: de um espaço de dominação e aculturação, a escola passou a ser reivindicada como um instrumento de luta política e de afirmação cultural.

Nesse sentido, a importância da educação nos territórios indígenas transcende a mera qualificação profissional. Ela se consolida como um pilar estratégico para o fortalecimento da autodeterminação, da memória histórica e das línguas de cada povo. É, como aponta o professor e líder indígena Gersem Baniwa (2019), um meio para garantir a capacidade interna das comunidades de gerir seus territórios e de dialogar com a sociedade nacional. A escola, portanto, não é vista apenas como um local para a aquisição de conhecimentos ocidentais, mas como um espaço de diálogo intercultural e interepistemológico, onde os saberes indígenas coexistem e se fortalecem, assegurando a "sobrevivência cultural, política e até mesmo física" dos povos indígenas.

Com esta nova compreensão, este capítulo se aprofundará nas bases históricas e conceituais que pavimentaram o caminho para a emergência de uma educação diferenciada, preparando o terreno para a análise da Ação Saberes Indígenas na Escola e a reflexão sobre o futuro da autonomia indígena.

2.1 Os Três Paradigmas Históricos

O cenário sociopolítico indígena no Brasil possui um histórico conflituoso, que se estende até a atualidade. Uma vez que a construção do âmbito público governamental do país foi pautada em exploração, escravidão e genocídio dos povos originários, a partir desse tipo de colonização foram produzidos marcos refletidos nitidamente na sociedade brasileira e em diferentes contextos. Nesse sentido, é perceptível como existe uma influência de períodos específicos na formação da história brasileira, em determinar o esboço de políticas educacionais para os povos indígenas no país, dando vazão para os seguintes modelos: assimilacionista, integracionista e pluralista. Isto posto, são essas as referências iniciais para pautar a discussão a seguir, uma vez que esses modelos refletem ações com características específicas que definem parâmetros institucionais ao lidar com educação escolar indígena.

Ao que tange o molde assimilacionista, é possível relacionar aos períodos colonial e imperial, cuja intenção da escolarização se pautava em vincular as sociedades indígenas ao arranjo do desenvolvimento do corpo social “neobrasileiro”. Como referências basilares das práticas educacionais nesse período, ocorre a Lei do Diretório dos Índios de 1755, além do Regimento das Missões de 1845 (FERREIRA, 2009). Torna-se necessário mencionar que na Constituição de 1824, não houve referência alguma aos povos indígenas, estabelecendo o não reconhecimento da pluralidade brasileira, das etnias e diferentes culturas (BRASIL, 1824) – o que fez perpetuar a catequização indígena que já não era dada sem resistência.

Em relação aos outros paradigmas, tomamos o período republicano como base. Após o modelo assimilacionista, com a instauração do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, decorre do paradigma integracionista. A pretensão das práticas de escolarização nesse período, buscava viabilizar a integração “gradual e harmoniosa” dos povos indígenas à nação brasileira (FERREIRA, 2009). Nesse caso, se compreende como o conceito de nação existente não suportava toda questão inter societária, para isso apostam na educação como saída para integração dos indígenas, isto é educar os povos originários aos paradigmas da sociedade “desenvolvida”. O Estatuto do Índio de 1973, também compactuava com as práticas desse período.

O Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que tinha um forte vínculo com a hegemonia da Igreja e possuía práticas deveras assistencialistas, mas que, em 1910, se tornou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e houve mudança na estratégia de missão, com intuito de proteger os indígenas e promover expansão territorial, contudo os moldes do período colonial perpetuaram, sendo a catequese o principal instrumento dessa “proteção”.

O contexto de criação do SPI ocorre ao mesmo tempo do embate ideológico que envolve a catequese como uma alternativa ao extermínio indígena, a partir disso se nota determinadas convicções adotadas em suas ações. A ideia que constava sobre a percepção dos grupos indígenas seria a respeito de sua inserção na sociedade “avançada”, estando estagnados e atrasados em relação ao restante da população, além da ideia de incapazes de desenvolverem determinadas atividades sozinhos. Nesse sentido, o intuito da educação escolar indígena vem para domesticar e civilizar, ainda visando outros objetivos como associar os indígenas a trabalhadores rurais compondo a organização socioeconômica do país, além de cultivar a ideia de nação, compatibilidade nacional, principalmente, nas regiões de fronteiras, amenizando conflitos existentes e contribuindo para interesses geopolíticos. Como colocado por Gersem Baniwa no livro Educação Escolar Indígena no Século XXI: Encantos e Desencantos:

Curiosamente estamos falando de uma época em que o Estado brasileiro criou, em 1910, um órgão específico para cuidar e proteger os índios, o Serviço de Proteção aos Índios — SPI. Na verdade, proteção significava basicamente três objetivos: discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional. Neste sentido, os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados (BANIWA, 2019).

Na Constituição de 1824, não houve referência alguma aos povos indígenas, estabelecendo o não reconhecimento da pluralidade brasileira, das etnias e diferentes culturas (BRASIL, 1824) – o que fez perpetuar a catequização indígena que já não era dada sem resistência. Contudo, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) somente foi estabelecida pela Lei n. 5.371, de 05 de dezembro de 1967,

substituindo a SPI (BRASIL, 1967). Com o Regime Militar (1964-1985), a atenção da política indigenista volta para a discrepância entre sociedades indígenas e o contexto nacional. Assim, ocorre a extinção do SPI, sucedendo a FUNAI advinda como objeção ao período político. Surge atrelada ao Ministério do Interior; contudo, carrega o intuito da constituição de uma só nação. No contexto ainda predominavam questões evolucionistas, mas com a FUNAI houve o reconhecimento de diversidade cultural, mas que precisavam ser integradas à “civilização”. Ou seja, questões como a diversidade encontrada nos múltiplos e diferentes povos indígenas ganham evidência em meados do século XX, para isso apostam na educação como saída para integração dos indígenas, isto é educar os povos originários aos paradigmas da sociedade “desenvolvida”. Contudo, o que consistiu foi um modelo integracionista e positivista, que contribuiu não para a autonomia dos saberes e autonomia indígenas, pelo contrário concebeu formas de forte dependência desse público perante o Estado.

No quesito educação, muitas práticas se assemelham às do SPI, porém, manifesta avanço ao tratar da importância das línguas nativas no decorrer da alfabetização dos indígenas. Tal política educacional aparentemente reconhece, de alguma forma, a relevância da diversidade sociocultural presente na constituição dos povos indígenas, sendo “formalizada pela Portaria n.75/N, de julho de 1972, que considerava “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da regulamentação da grafia indígena, “a mais aproximada possível da grafia do português” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771). Ao analisar mais precisamente essa política indigenista educacional é possível reparar que seu objetivo principal não se encontra atado a incentivar e valorizar as diferenças socioculturais e linguísticas, mas sim proporcionar de maneira mais qualitativa os conhecimentos nacionais.

Contudo, um ponto importante desse cenário é o aparecimento do professor indígena, representando determinada autonomia no processo de construção do protagonismo indígena em um modelo de educação adequado ao público-alvo. A partir da década de 1970, ocorre a atuação de outros agentes na mobilização política repercutindo na maneira de composição administrativa entre indigenismo e políticas educacionais, resultando no Decreto n. 26, de 04 de fevereiro

de 1991, que coloca a incumbência das atuações educativas da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), dispersando as atribuições do órgão indigenista para vários outros ministérios (BRASIL, 1991). Todavia, importante evidenciar que as práticas “educativas” do SPI, como da FUNAI ocorrem dentro do projeto político de genocídio dos povos indígenas, como exposto:

O papel do SPI e mais tarde da Funai foi fundamentalmente amortizar ou tornar menos violento, doloroso e traumático o processo de extinção dos povos originários. Mesmo quando a política de educação escolar para as aldeias da Funai adotou a ideia e a prática do bilinguismo, incluindo as línguas originárias no cotidiano de algumas escolas indígenas, tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção. Ou seja, para que os índios, uma vez falantes da língua portuguesa, abandonassem suas línguas originárias e junto às culturas e tradições. Neste período, as línguas indígenas foram usadas instrumentalmente para facilitar o trabalho de dominação dos povos nativos por parte dos agentes colonizadores do Estado, para facilitar a aprendizagem da língua colonizadora — a língua portuguesa. Assim, na medida em que os índios iam aprendendo a falar a língua portuguesa, também iam esquecendo e abandonando suas línguas próprias (BANIWA, 2019).

No que tange o paradigma pluralista, o marco inicial desse modelo consiste na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Somente nesse documento, o reconhecimento das sociedades indígenas constou e trouxe mudanças significativas no pensamento ideológico e marco conceitual (BRASIL, 1988). Nas últimas décadas do século XX, políticas de identidade e reconhecimento referentes às sociedades indígenas foram sendo estabelecidos e, juntamente com a publicação da CF de 1988, convicções como, por exemplo, pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação, se tornam princípios que regem as políticas sociais voltadas para os povos indígenas, e, portanto, as educacionais se encontram nesse meio. De fato, a Carta Magna representa um marco legal diferenciado, uma vez que apresenta um corpus jurídico-administrativo propício a diferenças socioculturais.

A trajetória dos povos indígenas no Brasil, desde o período colonial até o presente, é marcada por uma incessante resistência e por significativas batalhas na conquista de seus direitos. É evidente que, em sua história, nenhuma garantia foi obtida sem confrontos. Ao longo dessa jornada, a relação entre o governo brasileiro e os povos originários se fundamentou em políticas públicas que delineavam distintamente duas abordagens: uma de subjugação, visando à integração e à homogeneização cultural, e outra de valorização do pluralismo cultural, conforme expresso no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (BRASIL, 1998, p. 27).

O principal avanço trazido pela Constituição de 1988, que inovou a tradição jurídica brasileira, reside no abandono da postura integracionista. Esta, historicamente, buscou incorporar os povos indígenas à "comunidade nacional", classificando-os como um grupo étnico e social transitório com um destino de desaparecimento. Com a nova constituição, os indígenas deixaram de ser considerados em declínio e passaram a ter garantido seu direito à especificidade cultural, isto é, o direito de serem e continuarem sendo indígenas. Como evidenciado por Baniwa:

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais. A Constituição Federal de 1988 é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil. Os 488 anos de colonização antes da referida Constituição tinham um sabor de pessimismo existencial alimentado pelo dramático processo de massacres, genocídios e etnocídios que fizeram desaparecer centenas ou mesmo milhares de povos, línguas, culturas, tradições e civilizações autóctones do continente e pelo vertiginoso declínio populacional — de mais de cinco milhões de indígenas encontrados em 1500, chegou-se a menos de 100 mil em 1970, portanto, 488 anos após o início da invasão e conquista portuguesa (BANIWA, 2019).

Dessa forma, o percurso da educação escolar indígena no Brasil reflete uma dramática transição: de um instrumento colonial de apagamento cultural, destinado a uma população considerada em extinção, para um campo de reconhecimento e valorização da diversidade. A Constituição de 1988, como Baniwa enfaticamente ressalta, não foi apenas uma mudança legislativa, mas um divisor de águas existencial, que reconfigurou o destino dos povos indígenas no país. Ela consolidou o paradigma pluralista, substituindo a imposição por um caminho de garantia de direitos e afirmação identitária. Contudo, essa conquista legal, embora revolucionária, não encerra o desafio, mas sim inaugura uma nova fase de lutas pela efetivação e plena vivência desses direitos no cotidiano educacional das comunidades indígenas. É neste cenário de progressivo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas que a educação escolar indígena se consolida como pilar fundamental para a continuidade de suas culturas, línguas e identidades, delineando os

avanços e os desafios contemporâneos de um modelo educacional verdadeiramente diferenciado.

2.2 Breve Histórico da Educação Escolar Indígena

A trajetória da educação escolar voltada aos povos indígenas no Brasil é um reflexo das complexas relações históricas estabelecidas entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, permeada por diferentes ideologias e políticas indigenistas. Inicialmente, a educação foi majoritariamente empregada como um instrumento de catequese e assimilação cultural, buscando integrar os povos originários à sociedade nacional, desconsiderando suas línguas, saberes e modos próprios de organização social. Esse período, que se estende do Brasil Colônia até parte do século XX, foi marcado por uma concepção etnocêntrica que visava o desaparecimento das culturas indígenas em prol de uma suposta unidade nacional.

Como processo de institucionalização da antropologia no Brasil, as mudanças nas políticas indigenistas e, de forma determinante, a crescente organização e mobilização do movimento indígena, a educação escolar indígena começou a experimentar novas abordagens. Ao longo do século XX, especialmente a partir das décadas de 1930 (com o Serviço de Proteção ao Índio - SPI) e 1960 (com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI), as propostas educacionais, embora muitas vezes ainda sob uma ótica integracionista, foram gradualmente sendo questionadas, ressignificadas e impulsionadas pelas próprias demandas e protagonismo indígenas. No entanto, é com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se estabelece um divisor de águas. O texto constitucional, largamente influenciado pela pressão e participação ativa dos povos indígenas na Assembleia Constituinte, garantiu o direito à diferença cultural e a uma educação escolar específica, bilíngue e intercultural, conforme seus modos próprios de aprendizagem (GRUPIONI, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO).

Este marco legal impulsionou a construção de um novo modelo educacional, reconhecendo a escola como um espaço de afirmação étnica e cultural, e não mais de assimilação, abrindo caminho para avanços e desafios que se desdobram até os dias atuais. É neste cenário de progressivo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas que a educação escolar indígena se consolida como pilar fundamental para a continuidade de suas culturas, línguas e

identidades, delineando os avanços e os desafios contemporâneos de um modelo educacional verdadeiramente diferenciado.

Todavia, embora a Constituição Federal de 1988 tenha representado um marco institucional fundamental ao consolidar o reconhecimento dos direitos e da identidade das sociedades indígenas no Brasil (BRASIL, 1988), se observa que as profundas raízes históricas de resistência e dificuldade em aceitar a alteridade indígena persistem. Esse legado de um "passado turbulento", marcado por séculos de assimilação e desrespeito, permite que determinadas práticas e mentalidades retrógradas continuem a se manifestar. Tais pensamentos, muitas vezes calcados em estereótipos profundamente enraizados na sociedade brasileira, impactam diretamente à execução das políticas públicas, dificultando a plena efetivação dos direitos indígenas. Desse modo, o reconhecimento homogêneo dos povos indígenas como povos originários e detentores de direitos ainda se configura como um desafio premente no cenário nacional.

Nesse panorama histórico, torna evidente que a diversidade cultural e a intrínseca sociodiversidade dos povos indígenas foram sistematicamente negligenciadas e subalternizadas no processo de formulação da educação a eles destinada. Predominou, assim, um modelo essencialmente integracionista e positivista, que, longe de fomentar a autonomia dos saberes e a autodeterminação indígena, resultou na instauração de uma acentuada dependência dessas comunidades em relação ao Estado. Não obstante, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, subsequentemente, do advento de legislações específicas, um novo horizonte de reconhecimento e valorização dos direitos indígenas começou a se delinear, marcando uma inflexão paradigmática.

A materialização do direito a uma educação escolar indígena diferenciada encontra um de seus pilares na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que formalmente institui o reconhecimento do uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Adicionalmente, os princípios já consagrados na Constituição Federal de 1988 são aprofundados pela adesão do Brasil à Convenção n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada em 1989 e incorporada ao ordenamento jurídico

brasileiro em 2004 (BRASIL, 2004). Nesse contexto normativo, se evidencia um avanço substancial no reconhecimento dos direitos inerentes aos diversos povos indígenas, notadamente no que concerne à legitimidade de exercerem o controle sobre suas próprias instituições e processos educacionais. Tal cenário reconfigura as relações entre as instâncias governamentais e as sociedades indígenas, promovendo um diálogo direto e equitativo, sem a necessidade de mediação por terceiros. Como mais bem exposto:

Outra conquista importante na Constituição Federal de 1988 foi assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada. Este enunciado constitucional abriu inúmeras possibilidades para que se desenvolvessem no Brasil experiências mais variadas e ricas em termos de projetos de escolas indígenas. O enunciado deste direito continua potencialmente aberto na medida em que possibilita generosamente pensar e construir experiências indígenas no âmbito da educação escolar e para além dela, cuja potencialidade foi ainda pouco explorada (BANIWA, 2019).

Nesse sentido, é válido mencionar algumas propostas realizadas pelo MEC ao assumir a coordenação das políticas educacionais indígenas. Em 1993, foram produzidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), definindo os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas. Além das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com normas e ordenamento jurídicos específicos, primeiramente homologado em 1999, mas passou por alterações em 2012 (BRASIL, 2012), visando outras demandas apresentadas nesse período. A partir dessas recomendações, o MEC também busca conceber um diálogo com outros agentes ligados ao assunto, como Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades, sistemas de ensino e pesquisa, assim como com os próprios indígenas, a fim de construir uma política educacional mais participativa e de grande alcance.

Com esse intuito em vista, em 2009, o MEC convocou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que ocorreu em Luziânia, Goiás, no período de 16 a 20 de novembro. A ideia principal apresentada seria avaliar a situação escolar indígena a partir da “escola que temos” e a “escola que queremos”. Assim, foram apresentados dificuldades e empecilhos, e novos planos para superar

os mesmos. Nesse contexto, se deu a permanência de Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena e, portanto, de um sistema próprio de gestão etnoterritorializada, dando origem aos Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

Destarte os avanços no plano legal, não restam dúvidas sobre a importância dos projetos apresentados e das mudanças de paradigmas nas concepções que guiam as referências legais. Contudo, como principais dificuldades apresentadas na CONEEI, se encontra o distanciamento entre as políticas educacionais apresentadas e suas implementações. Dessa forma, fica o questionamento da implementação desse grande, inovador e relevante aparato legal, se realmente a efetivação dessas políticas ocorre de maneira congruente com o plano apresentado. A seguir, encontramos alguns marcos importantes.

Tabela 1: Fatos da Educação Escolar Indígena Pós Constituição Federal 1988

Ano/Período	Acontecimento / Marco Legal
1990	Povos indígenas assumem o debate da implementação da política de escolarização indígena e exigem a efetivação do direito a uma Educação Escolar Indígena específica voltada para o respeito às diferenças, línguas e especificidades de cada povo indígena.
1991	Decreto nº 26, de 04 de fevereiro: Transfere a atribuição de oferta da educação escolar indígena para secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o MEC, antes afetas à FUNAI.
	Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril: Regulamenta o Decreto 26/91 e cria, no MEC, a Coordenação Nacional de Educação Indígena.
	É nomeado o Comitê Nacional de Educação Indígena no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.
1992	Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/MEC).
	Criação do Comitê Nacional de Educação Escolar indígena que reúne representantes indígenas e não indígenas de vários setores que atuam na Educação Escolar Indígena.
1993	O Comitê de Educação Escolar Indígena produz o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", que discute conceitos como Especificidade, Diferença, Interculturalidade e Bilinguismo.
	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena: instrumento para implantação da política de especificidade da educação escolar dos povos indígenas (frente aos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica).
1994	São publicados os primeiros livros de autoria indígena com apoio financeiro do MEC.
1995	É criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.
1996	A Lei nº 9.394 (LDB) é promulgada, reafirmando a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e o direito a uma educação diferenciada.
1998	O MEC publica o "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)".
1999	É realizado pelo INEP o Censo Escolar Indígena que aponta a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (76,5% deles indígenas) e 90.459

	matrículas de estudantes indígenas.
	O Conselho Nacional de Educação exara o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 definindo diretrizes para a política de educação escolar indígena.
	A COPIAR transforma-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). É lançada a Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso de professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre ente federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.
2001	O Comitê Nacional de Educação Escolar indígena é extinto. É criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas, 13 titulares, de diferentes regiões do Brasil.
	A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) cria o Projeto 3º Grau Indígena - projeto político pedagógico construído com participação indígena.
2002	O MEC publica o "Referencial para a Formação de Professores Indígenas".
2003	A Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas é transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), funcionando no âmbito da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC.
2004	É criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passa a abrigar a CGEEI. Ainda neste ano, a Comissão Nacional de Professores Indígenas é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, com representação de organizações indígenas.
	O Brasil ratifica a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, que é promulgada pelo Decreto nº 5.051.
2005	É criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind).
2008	A Lei nº 11.645 determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais da rede de ensino.
2009	O MEC convoca a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI).
	É instituída a política de Territórios Etnoeducacionais (TEEs) por meio do Decreto nº 6.861, que busca uma gestão etnoterritorializada.
2012	A Resolução CNE/CEB nº 05 define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, substituindo a resolução de 1999.
	A Lei de Cotas (Lei nº 12.711) é promulgada, estabelecendo a obrigatoriedade de reserva de vagas em universidades e institutos federais, beneficiando estudantes indígenas.
2013	É criado o Programa Bolsa Permanência, que assegura auxílio financeiro para a permanência de acadêmicos indígenas em IES federais.
	A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é instituída pela Portaria nº 98, que visa à formação continuada de professores indígenas.
2014	A Lei nº 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.
2017	É realizada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI).
2019	A SECADI é extinta e substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).
2024	O Ministério da Educação publica o documento "Educação Escolar Indígena: programas, ações e iniciativas do MEC", que menciona o aumento do valor por matrícula para a Educação Indígena no Fundeb, a retomada de discussões sobre a criação da Universidade Indígena e a criação de uma diretoria específica para o tema na SECADI.

Fonte: Brasil, 2016, P. 16 (Tabela Retirada Da Dissertação Rosenilda Rodrigues De Freitas Luciano - "Ação Saberes Indígenas Na Escola: Alfabetização E Letramento Com Conhecimentos Indígenas?" 2019).

2.3 Educação na Etnologia Indígena Brasileira: um sucinto percurso histórico

O percurso da educação para e com os povos indígenas no Brasil está intrinsecamente ligado à história da colonização, das políticas estatais e, mais recentemente, do desenvolvimento da etnologia e da antropologia no país. Em um movimento de ruptura com sua função histórica de assimilação, a educação escolar indígena se estabelece agora como uma ferramenta de fortalecimento cultural e autonomia, demonstrando as intrincadas relações interétnicas que moldaram seu percurso. Para compreendê-lo, é fundamental analisar as relações entre as políticas indigenistas e as políticas educacionais, como proposto por Luiz Antonio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (2014) em seu "Roteiro para uma história da educação escolar indígena".

Nesse panorama histórico, torna evidente que a diversidade cultural e a intrínseca sociodiversidade dos povos indígenas foram sistematicamente negligenciadas e subalternizadas no processo de formulação da educação a eles destinada. Predominou, assim, um modelo essencialmente integracionista e positivista, que, longe de fomentar a autonomia dos saberes e a autodeterminação indígena, resultou na instauração de uma acentuada dependência dessas comunidades em relação ao Estado.

A educação dos povos indígenas no modelo assimilacionista visava à sua incorporação forçada à sociedade "neobrasileira" por meio da catequese e da imposição de noções de civilidade. A Companhia de Jesus, atuante a partir de 1549, foi central nesse processo, reforçado por legislações como a Lei do Diretório dos Índios de 1755 e o Regimento das Missões de 1845. A Constituição de 1824, ao silenciar sobre os povos indígenas, perpetuou o não-reconhecimento da pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 1824). Como observa Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano (2019), ecoando Silvio Coelho dos Santos (1997), essa fase foi de uma "educação de catequese" que negava as culturas e saberes originais, moldando uma trajetória inicial de assimilação e aculturação.

Com a instauração do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, o objetivo era a integração "gradual e harmoniosa" dos povos indígenas à nação, percebendo-os como "estagnados e atrasados". Embora a proposta fosse de proteção e expansão territorial, a catequese permaneceu como um instrumento central. O Estatuto do Índio de 1973 e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, em substituição ao SPI, mantiveram a premissa de integração, ainda que com um reconhecimento inicial da diversidade cultural. A antropóloga Antonella Tassinari (2008) critica esse período integracionista, apontando uma lacuna entre os estudos etnológicos sobre culturas e cosmologias indígenas e as práticas educacionais. Segundo Tassinari, a antropologia, apesar de sua influência nas políticas indigenistas, muitas vezes desconsiderava os processos nativos de transmissão de saberes, perpetuando modelos de ensino alheios às realidades culturais indígenas e reforçando a lógica assimilacionista. Neusa Maria Mendes de Gusmão (2024) descreve esse embate como um "campo de confrontação" entre a Antropologia (ciência) e a Pedagogia (prática), onde a disciplina, apesar de seu foco na "alteridade", tinha dificuldades em traduzir o reconhecimento da diversidade humana em práticas educacionais que historicamente tendem à homogeneização.

A educação era vista como uma via para "domesticar e civilizar", associando os indígenas a trabalhadores rurais e cultivando a ideia de uma nação homogênea, inclusive em regiões de fronteira para fins geopolíticos. Embora houvesse um avanço em relação à importância das línguas nativas na alfabetização (Portaria n.75/N de 1972), o objetivo primordial era a assimilação de conhecimentos nacionais, não a valorização cultural.

A Constituição Federal (CF) de 1988 marca um divisor de águas, reconhecendo os direitos originários dos povos indígenas e, crucialmente, estabelecendo o direito a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural (BRASIL, 1988). O principal avanço reside no abandono da postura integracionista, que via os povos indígenas como uma categoria social transitória fadada ao desaparecimento. A Constituição de 1988 assegurou o direito à diferença cultural e o direito de "serem índios e de permanecerem como tal". O texto constitucional, largamente influenciado pela pressão e participação ativa dos povos indígenas na Assembleia Constituinte,

garantiu, no artigo 210, o uso de suas línguas e processos próprios de aprendizagem, abrindo um novo horizonte de possibilidades para a educação escolar indígena.

Essa profunda transformação foi catalisada pelo crescente protagonismo do movimento indígena a partir da década de 1970. Lideranças e organizações indígenas passaram a exigir uma escola diferenciada que respeitasse e valorizasse suas línguas, saberes e modos próprios de aprendizagem, além da formação de professores indígenas e o controle sobre seus processos educativos. Esse ativismo foi decisivo para a inclusão dos direitos indígenas na nova Carta Magna.

Nesse contexto normativo, evidencia um avanço substancial no reconhecimento dos direitos inerentes aos diversos povos indígenas, notadamente no que concerne à legitimidade de exercerem o controle sobre suas próprias instituições e processos educacionais. Tal cenário reconfigura as relações entre as instâncias governamentais e as sociedades indígenas, promovendo um diálogo direto e equitativo, sem a necessidade de mediação por terceiros. Torna-se válido mencionar algumas propostas realizadas pelo MEC ao assumir a coordenação das políticas educacionais indígenas. Em 1993, foram produzidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), definindo os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas.

Além das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com normas e ordenamento jurídicos específicos, primeiramente homologado em 1999, mas passou por alterações em 2012 (BRASIL, 2012), visando outras demandas apresentadas nesse período. A partir dessas recomendações, o MEC também busca conceber um diálogo com outros agentes ligados ao assunto, como Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades, sistemas de ensino e pesquisa, assim como com os próprios indígenas, a fim de construir uma política educacional mais participativa e de grande alcance.

É neste cenário de progressivo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas que a educação escolar indígena se consolida como pilar

fundamental para a continuidade de suas culturas, línguas e identidades, delineando os avanços e os desafios contemporâneos de um modelo educacional verdadeiramente diferenciado.

CAPÍTULO 3. A Valorização dos Saberes Tradicionais no Contexto Escolar

Após a análise do percurso histórico da educação escolar indígena, este capítulo se dedica a examinar como a valorização dos saberes tradicionais pode se materializar no contexto escolar. A Constituição Federal de 1988, ao garantir aos povos indígenas o direito à diferença cultural e a uma educação específica e diferenciada, inaugurou um novo horizonte para as políticas públicas no setor. É nesse contexto de progressivo reconhecimento da autonomia indígena que a educação escolar se consolida como um pilar fundamental para a continuidade de suas culturas, línguas e identidades.

Nesse cenário, a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) emerge como uma política pública estratégica, concebida para apoiar o fortalecimento da educação indígena. O programa visa promover metodologias de alfabetização, letramento e numeramento que respeitem e valorizem as línguas e culturas indígenas. Sua proposta central é garantir uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, alinhada aos anseios de uma educação que se afaste dos modelos assimilacionistas e integracionistas do passado.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, este capítulo está estruturado em três eixos. A primeira seção, "3.1 Ação Saberes Indígenas na Escola", explora os fundamentos conceituais e os marcos legais do programa. A segunda seção, "3.2 Vivências e Saberes", confronta a proposta teórica do ASIE com as observações e análises etnográficas realizadas em campo, buscando evidenciar a potência transformadora da valorização dos saberes tradicionais e os desafios persistentes em sua implementação. Por fim, a seção "3.3 Educação Intercultural e Povos Indígenas" versa sobre a importância das formações para a criação de um ambiente de ensino que promova o diálogo entre culturas, destacando os desafios da capacitação de educadores e da aplicação prática dessas diretrizes.

3.1 Ação Saberes Indígenas na Escola

A partir do histórico exposto, é possível compreender determinados parâmetros os quais envolveram o contexto do Programa Ação, Saberes Indígenas na Escola. Nesse momento, é viável aprofundar no programa, como também colocar sua relevância perante o âmbito da Educação Escolar Indígena no Brasil. A proposta ocorre em 2013 e visa evidenciar as especificidades dos conhecimentos indígenas dentro da sala de aula. Justamente por esse âmbito da educação ser marcado por processos coloniais, sem a valorização dos saberes indígenas, mas sim com a presença constante de práticas que promovem o apagamento e a repreensão de seus pensamentos e filosofias. A ideia principal do ASIE concerne na formação continuada de professores indígenas para que atuem na Educação Escolar Indígena. Para isso, é desenvolvido em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), de cada Território Etnoeducacional, e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade.

De acordo com os objetivos da Portaria nº 98 do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, de 6 de dezembro de 2013, que regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares, resolve:

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Diante das diretrizes dispostas, é viável compreender determinados conceitos que direcionam o Programa. Ao tratar de "educação diferenciada, bilíngue e intercultural", a ideia se volta para o aprofundamento do contexto da Ação Saberes Indígenas na Escola, pois são os pilares conceituais da proposta. No contexto do

ASIE, "educação diferenciada" vai muito além de apenas adaptar o currículo existente. Significa reconhecer e respeitar a especificidade dos povos indígenas como sujeitos de direito com culturas, línguas, modos de vida e sistemas de conhecimento próprios. Essa abordagem, conforme a pesquisa de Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano (2020), assegura processos de ensino e aprendizagem alicerçados na perspectiva da diversidade cultural, da especificidade e do bilinguismo, frutos da luta histórica dos povos indígenas por direitos educacionais.

Tais políticas, segundo a perspectiva de Gersem Baniwa, buscam romper com os resquícios integracionistas e assimilacionistas de um Estado colonial e tutelar, que através da negação de valores e direitos destrói vidas, culturas e povos. A ASIE, portanto, é concebida como uma medida que acredita que as políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença.

Para isso, as noções educacionais necessitam ser voltadas para o contexto local, direcionando o calendário escolar, a organização espacial da escola, as metodologias de ensino, os conteúdos devem ser planejados em diálogo com a realidade da comunidade, de acordo com suas cerimônias, rituais, ciclos produtivos e formas de transmissão de conhecimento. Isto pois, o objetivo não é uma escola "igual para todos", mas uma escola que se molda à identidade do povo. A valorização dos Saberes Indígenas envolve a inclusão de conteúdos e ações específicas das culturas indígenas — expressas em história oral, cosmologias, técnicas de caça/pesca/agricultura, medicina tradicional, artes, entre outros — como legítimos e centrais no currículo.

Esta abordagem encontra um profundo eco no conceito de Lugar-Pensamento da antropóloga Vanessa Watts-Powless (2017). Ao conceber que o território é uma entidade viva, imbuída de pensamento e agência, a educação diferenciada é alinhada a uma cosmologia que não separa lugar e saber. Sob essa perspectiva, o currículo escolar que se pauta na realidade local e nos saberes historicamente construídos na relação com a terra é, em si, um ato de reconhecimento da agência do mundo não-humano e de descolonização da mente, em oposição à visão eurocêntrica.

Determinados parâmetros são concepções basilares no sentido de pautar os objetivos discutidos. As formas de aprendizagem também necessitam considerar as pedagogias tradicionais de cada etnia, que podem ser mais orais, experienciais, comunitárias ou baseadas na observação e imitação, diferentemente dos métodos ocidentais. E dessa forma ocorre também a promoção, autonomia e o protagonismo indígena, essa diferenciação busca fortalecer a capacidade das comunidades de gerir suas próprias escolas e definir os rumos da educação, para que ela sirva aos projetos de futuro de cada povo, e não a um projeto nacional homogêneo.

Aqui ocorre o diferencial do Programa Ação Saberes Indígenas, por evidenciar pilares centrais para cada comunidade indígena dentro de sua cultura, e levar isso em consideração no momento de construir as práticas educacionais. Mas para além de métodos de ensino e aprendizagem, visa garantir a existência e reprodução todo o arcabouço histórico, cultural e dinâmico existente dentro dos conhecimentos indígenas de cada povo. Uma manifestação desses aspectos se encontra na complexidade sociolinguística, vista no Art. 4º da Portaria:

A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos:

I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas.

A ideia de preparar o aluno indígena para transitar de forma autônoma e crítica entre sua comunidade e a sociedade não-indígena está implicitamente presente nos objetivos e na estrutura da Ação Saberes Indígenas. Uma vez que a Portaria prevê o ensino de "letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua" ou como "segunda língua ou língua adicional". Isso indica que o programa não ignora a necessidade de os indígenas dominarem o português e outros conhecimentos da sociedade não-indígena. O domínio dessas ferramentas é crucial para que eles possam interagir com outros mundos em seus próprios termos, defendendo seus direitos e interesses. A educação, nesse sentido, se torna uma ferramenta para a autodeterminação, como também constrói um caráter de agência política.

Assim, prevê um ponto central da proposta em questão, que decorre sobre a educação intercultural como um projeto pedagógico e político que visa construir uma relação simétrica e promover o diálogo entre diferentes universos de conhecimento e culturas. Não se trata apenas de "tolerar" a diferença, mas de valorizá-la como fonte de riqueza e aprendizado mútuo. O epicentro da interculturalidade é encontrado no reconhecimento de que existem múltiplas formas de produzir e organizar o conhecimento. Determinado fundamento, legitima os Saberes Indígenas, coloca a cosmologia, a história oral, as práticas de cura, os sistemas de classificação da natureza, as narrativas e as línguas indígenas como conhecimentos válidos e epistemologicamente ricos, não apenas como "curiosidades" culturais, equiparáveis aos saberes ocidentais (ciências, matemática, história universal etc.), mas parte do conteúdo curricular central.

Essa interculturalidade implica em uma crítica e no movimento de descolonização dos currículos escolares tradicionalmente eurocêntricos. Como colocado por Vera Maria Candau (2008), o multiculturalismo, em suas diferentes abordagens, não nasceu nas universidades, mas das lutas de grupos sociais discriminados e excluídos que exigem justiça social e reconhecimento (CANDAU, 2008, p. 49). A interculturalidade que se propõe, portanto, é aquela que se situa em uma "agenda política de transformação", se recusando a ver a cultura como não-conflitiva e argumentando que a diferença deve ser afirmada "dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social" (CANDAU, 2008, p. 51).

Isso significa questionar a hegemonia do conhecimento ocidental, romper com a ideia de que há um único "conhecimento universal" válido (o ocidental) e que os saberes indígenas são "inferiores" ou "locais" demais para o ambiente escolar. A interculturalidade se manifesta ao desnudar o caráter monocultural e etnocêntrico que impregna a escola e as políticas educativas, questionando os critérios de seleção dos conteúdos e desestabilizando a pretensa "universalidade" dos saberes que configuram as ações educativas (CANDAU, 2008, p. 53).

Desse modo, o Programa Ação Saberes Indígenas, visa a construção conjunta do currículo, como proposta ideal se nota a ideia de que o currículo seja construído de forma participativa com as comunidades indígenas, garantindo que suas perspectivas e necessidades sejam centrais. Isso difere de um currículo

"adaptado" por não-indígenas. Esses parâmetros percorrem a necessidade de novas pedagogias, com a adoção de metodologias de ensino que valorizem a oralidade, a observação, a vivência, o trabalho coletivo e as formas tradicionais de transmissão de conhecimento presentes nas culturas indígenas, em vez de focar apenas em métodos expositivos e individuais.

A Portaria, ao se basear no princípio da interculturalidade, indiretamente busca promover o respeito e a valorização das diferentes culturas. Essa promoção de um diálogo entre saberes e a valorização das especificidades culturais indígenas (presente nos objetivos) são mecanismos para desconstruir visões estereotipadas e etnocêntricas sobre os povos indígenas, tanto para os próprios indígenas quanto para a sociedade em geral.

Como previsto, intercorre a formação continuada de professores como central para a Ação Saberes Indígenas na Escola. O Art. 3º especifica que essa formação será realizada por Instituições de Ensino Superior (IES) com experiência reconhecida e que a formação deve abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, considerando a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas:

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Art. 3º A formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI/MEC, e que aderirem à ação de que trata esta Portaria.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão, junto às instituições de ensino superior (IES), como partícipes na ação Saberes Indígenas na Escola, conforme disposição constante do artigo 1º desta Portaria, a fim de que trabalhem em regime de efetiva colaboração.

Nesse sentido, a formação deve abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue e se basear em eixos como letramento em línguas indígenas, mas também no português, e conhecimentos e artes verbais indígenas. Para isso, ocorre previsão de carga horária anual e de bolsas para os participantes da formação.

Isso implica na formação de professores capacitados para ensinar a ler e escrever nas línguas indígenas de seus respectivos povos, utilizando materiais didáticos desenvolvidos nessas línguas. O objetivo é que a criança indígena se

apropriada da escrita e da leitura a partir de sua própria língua e cultura, o que fortalece sua identidade e facilita o processo de aprendizagem. Para a Portaria, o letramento não se restringe à mera decodificação de letras e números; ele envolve a compreensão do uso social da escrita e dos conceitos matemáticos dentro do contexto cultural indígena. O numeramento, por sua vez, abrange os sistemas de contagem, medição e organização numérica próprios de cada cultura.

Para que isso ocorra, a Portaria prevê a produção de materiais didáticos bilíngues e monolíngues, o que é essencial para a prática do letramento e numeramento nas línguas indígenas. Além disso, os professores cursistas têm como atribuição "realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação" (Art. 25º, c), o que inclui a aplicação prática desses conhecimentos. Nesse sentido, ocorre a necessidade de formações de qualidade para os professores indígenas que atuam dentro das escolas indígenas, com o intuito de que futuramente, esses mesmos professores possam ser as pessoas que capacitarão os próximos formadores e assim, gerar a autonomia necessária para dar continuidade no ciclo de ensino e aprendizagem que o ASIE prevê.

Determinada Portaria é bem específica sobre como o ASIE deve funcionar. Para isso, ocorre papéis e responsabilidades para cada ator envolvido, mostrando a complexidade da rede de colaboração prevista. A relevância da Portaria reside também no reconhecimento explícito da complexidade da educação indígena e na necessidade de uma abordagem multifacetada. Nesse caso, a implementação do ASIE é baseada em uma estrutura de colaboração que envolve diferentes níveis de atuação, com papéis e responsabilidades bem definidos para os profissionais envolvidos na formação continuada dos professores indígenas.

A Portaria nº 98/2013 detalha essas funções para garantir a qualidade e a organização do programa: Coordenador-Geral do Núcleo da IES, se trata do principal responsável pela gestão e supervisão geral do ASIE no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES) executora. Sua atuação é de natureza mais estratégica e administrativa, garantindo a conformidade com os Termos de Execução Descentralizada (TED) e a qualidade global da formação, suas atribuições (Art. 18º):

Coordenar e supervisionar a execução da ação dentro da IES.
Zelar pelo cumprimento dos prazos e metas estabelecidos no TED.
Responsabilizar-se pela legalidade, legitimidade, economicidade, transparência, publicidade e eficácia da gestão dos recursos financeiros.
Prestar contas ao FNDE.
Zelar pela qualidade pedagógica da formação oferecida.
Atestar o recebimento de materiais didático-pedagógicos e a correta aplicação dos recursos (BRASIL, 2013, Art. 18).

Em seguida, ocorre o Coordenador da Ação (Local), sua função principal envolve o elo entre a gestão da IES e a execução das atividades formativas no campo, ou seja, nos Territórios Etnoeducacionais ou áreas geográficas de abrangência definidas. Ele foca na implementação do plano pedagógico e no cumprimento das metas locais. Suas atribuições (Art. 21º):

Coordenar e monitorar a execução das atividades formativas na sua área de abrangência.
Organizar os encontros de formação destinados aos orientadores de estudo.
Acompanhar o desenvolvimento das atividades de formação.
Responsabilizar-se pela qualidade da formação no seu território.
Atestar a frequência dos orientadores de estudo e dos formadores nos encontros de formação, encaminhando o registro para o Coordenador-Geral da IES.
Participar dos encontros presenciais previstos no plano de trabalho (BRASIL, 2013, Art. 21).

Ao pensar na capacitação, se verifica o Formador, que é o responsável direto pela capacitação e formação continuada dos professores cursistas (indígenas e não indígenas). Ele atua na elaboração e condução das atividades pedagógicas, com foco nas especificidades da educação escolar indígena. Suas Atribuições envolvem (Art. 22º):

Elaborar o plano de trabalho e as atividades formativas.
Ministrar as aulas e orientar os estudos dos cursistas.
Avaliar o desempenho dos cursistas e encaminhar o registro ao Coordenador da Ação.
Participar dos encontros presenciais definidos no plano de trabalho.
Colaborar com as discussões pedagógicas sobre materiais e formação (BRASIL, 2013, Art. 22).

Seguidamente, a Portaria nº 98/2013 versa sobre o Orientador de Estudos. Este é o papel mais próximo dos professores cursistas, oferecendo acompanhamento e orientação pedagógica diretamente em sala de aula e na comunidade. É uma função de apoio direto à prática docente. As atribuições (Art. 23º) comportam:

Acompanhar e orientar os professores cursistas em sala de aula e na comunidade, nas atividades pedagógicas e de pesquisa.

Organizar e ministrar encontros de estudo com os professores cursistas, com foco nas especificidades da educação escolar indígena.
Avaliar o desempenho dos cursistas e encaminhar o registro ao Coordenador da Ação. Participar dos encontros presenciais definidos no plano de trabalho.
Colaborar com as discussões pedagógicas sobre materiais e formação (BRASIL, 2013, Art. 23).

Por fim, se encontra o Supervisor, atua na articulação e acompanhamento mais amplo da ação no território etnoeducacional ou área geográfica definida. Ele serve como um elo entre as coordenações locais e as secretarias de educação estaduais/municipais, garantindo o apoio institucional e a qualidade da formação. Suas Atribuições (Art. 24º):

Articular-se com as Secretarias de Educação para garantir o apoio necessário à execução da ação.
Acompanhar e monitorar a execução das atividades formativas em seu território/área.
Zelar pela qualidade da formação oferecida.
Atestar a frequência dos orientadores de estudo nos encontros de formação, encaminhando o registro ao Coordenador da Ação.
Participar dos encontros presenciais definidos no plano de trabalho (BRASIL, 2013, Art. 24).

Esses papéis demonstram a complexa rede de colaboração e as múltiplas camadas de gestão e apoio que a ASIE prevê para alcançar seus objetivos de formação continuada de professores indígenas.

Ao prever um regime de colaboração detalhado entre diferentes esferas: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituições de Ensino Superior (IES), Estados e Municípios, o documento busca assegurar a capilaridade da política e a integração entre os níveis de gestão educacional.

À vista disso, ocorre um conjunto de procedimentos e sistemas voltados para o acompanhamento, monitoramento e controle da execução do programa, no sentido de uma análise de impacto ou efetividade pedagógica abrangente. A avaliação e o monitoramento da implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola são verificados a partir de um sistema multifacetado, são distribuídos em diferentes instrumentos normativos que visam assegurar a execução, a conformidade e a prestação de contas do programa. Não se trata de uma única metodologia de avaliação de impacto, mas de um conjunto de mecanismos que, em

conjunto, permitem o acompanhamento da implementação. Como exposto, a Portaria nº 98/2013 estabelece o pilar fundamental do controle de execução, o Art. 26º atribui aos entes federativos (Estados, Distrito Federal e Municípios) a responsabilidade pelo cumprimento de todos os requisitos definidos para a Ação, especialmente aqueles relacionados à formação de professores (Art. 13º ao 25º) (BRASIL, 2013, Art. 26):

Art. 26. O atendimento aos requisitos estabelecidos nos arts. 13 a 25 desta Portaria é de responsabilidade de cada ente federativo, podendo o MEC, o FNDE ou os órgãos de controle do Governo Federal, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou documentos comprobatórios do cumprimento de tais requisitos.

Este é um mecanismo essencial de auditoria e verificação de conformidade, garantindo que as diretrizes do programa estejam sendo seguidas pelos parceiros locais e pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para um controle mais detalhado dos envolvidos e das atividades, o programa utiliza sistemas de informação dedicados. A Portaria MEC/SECADI nº 37, de 8 de abril de 2025, atualiza e complementa as diretrizes da ASIE, explicita o papel do Sistema de Informações da Educação Indígena (SISINDÍGENA). Mantido pela SECADI/MEC, o SISINDÍGENA é o ambiente onde as IES executoras devem realizar o cadastro e a homologação de todos os participantes da Ação — desde os coordenadores e formadores até os orientadores de estudo e os professores cursistas. Este sistema serve como uma base de dados centralizada para o acompanhamento do quantitativo de pessoas envolvidas, seus papéis e, indiretamente, o andamento das etapas do programa relacionadas à formação (BRASIL, 2025).

O aspecto financeiro da Ação é monitorado por meio de um sistema específico do FNDE. A Resolução/CD/FNDE nº 54, de 12 de dezembro de 2013, detalha os "orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola" (FNDE, 2013). O Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), do FNDE, é a ferramenta utilizada para o monitoramento e controle da execução financeira, garantindo que os recursos destinados ao pagamento das bolsas sejam geridos de forma transparente e em conformidade com a legislação. Isso inclui a verificação da elegibilidade dos bolsistas e a regularidade dos pagamentos, sendo crucial para a integridade orçamentária do programa (FNDE, 2013).

Além dos mecanismos administrativos e financeiros, a própria Portaria nº 98/2013 prevê a avaliação em nível pedagógico, embora de caráter mais interno e focado nos processos de ensino-aprendizagem. O Art. 25º, alínea "e", estabelece que o professor cursista deve "avaliar o trabalho de formação desenvolvido por seu(s) orientador(es) de estudos", promovendo um feedback direto sobre a qualidade e relevância da formação recebida (BRASIL, 2013, Art. 25).

Em síntese, a avaliação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola é estruturada em torno de um modelo de monitoramento da execução físico-financeira e a verificação da conformidade com as normativas estabelecidas. Os sistemas SISINDÍGENA e SGB, juntamente com a fiscalização por órgãos de controle e a responsabilidade dos entes federativos, buscam garantir a aplicação correta dos recursos e o cumprimento das diretrizes. Contudo, se nota como a avaliação do programa ASIE reside na sua capacidade de promover uma avaliação que seja, ela mesma, um processo de aprendizado e de participação coletiva. No sentido de promover uma governança pedagógica e administrativa com protagonismo e autonomia indígena, somente dessa maneira poderá avançar na efetivação de princípios normativos (BANIWA, 2019).

3.2 Vivências e Saberes

A análise teórica e institucional da Ação Saberes Indígenas na Escola, delineada na seção anterior, oferece um panorama das diretrizes e aspirações de uma política pública voltada à educação escolar indígena diferenciada. Contudo, a efetivação dessas proposições no campo prático da educação, em meio às complexidades e nuances das realidades indígenas, demanda uma investigação que transcenda os aparatos legais e normativos. Nesse sentido, este segmento da dissertação se volta para as vivências e os saberes construídos ao longo da trajetória acadêmica durante o período do mestrado, buscando estabelecer um diálogo crítico entre o que é preconizado pela Ação Saberes Indígenas na Escola e as observações empíricas realizadas em campo.

A análise a seguir se volta para três experiências no âmbito do programa Ação Saberes Indígenas na Escola. Duas delas ocorreram no estado do Maranhão, seguindo a diretriz da Portaria nº 98, a qual prevê que a formação seja realizada por meio de Instituições de Ensino Superior. A UnB, atuando como um dos polos,

estabeleceu parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o que viabilizou minhas incursões ao estado. Para além dessa justificativa metodológica, a escolha do Maranhão representou uma feliz coincidência em meu percurso. Como parte de minha família paterna é de lá, desenvolvi um interesse particular pela região. A experiência de ir a campo, portanto, foi permeada não apenas pelo cumprimento das exigências da pesquisa, mas também por um profundo sentido de realização pessoal, reforçado pela calorosa acolhida das pessoas que encontrei. Essa vivência completa e bem-sucedida deixou marcas duradouras, reafirmando a importância da pesquisa ali realizada.

Diante dessas imersões e análises foi possível confrontar as expectativas normativas com a dinâmica concreta das escolas indígenas, evidenciando tanto a potência transformadora da valorização dos saberes tradicionais quanto os desafios persistentes na sua plena implementação. Este comparativo não se limita a apontar lacunas, mas busca compreender as intersecções, as adaptações locais e as inovações pedagógicas que emergem da própria interação entre os sistemas de conhecimento e as demandas das comunidades.

A partir do colocado, a análise se volta para o campo experienciado na trajetória acadêmica do período do mestrado. A ideia é realizar um comparativo do que está previsto na proposta Ação Saberes Indígenas nas Escolas e o que de fato é concreto, mas para além dos aparatos legais, o propósito é evidenciar observações e análises feitas em campo.

Seguindo a linearidade dos acontecimentos, a primeira experiência vivida nesse contexto do ASIE, ocorre a partir do Curso de Formação da Equipe de Formadores e Orientadores do Núcleo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), que aconteceu nos dias 10, 11 e 12 de abril de 2024 na Universidade de Brasília.

O Curso foi ministrado pela Dr^a. Rosangela Celia Faustino, Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM), e pela Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes (UEM), e possuía o intuito de fomentar o planejamento, metodologias, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem na alfabetização e numeramento de crianças indígenas multilíngues. Além de desenvolver estudos teórico-práticos sobre

a formação de professores indígenas e ações pedagógicas em alfabetização e numeramento em contextos indígenas multilíngues. A formação contou com exposições dialogadas sobre o tema, relatos de experiências, leituras e estudos em grupo e realização de atividades práticas de Planejamentos de Ensino.

Trata-se de uma formação conforme iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e as Unidades Regionais de Educação de Zé Doca (URE-ZD) e Santa Inês (URE-SI), foi constituído um Grupo de Trabalho, para tratar do assunto indicado. Entre as pessoas presentes, estavam orientadores de estudos, formadores e um coordenador, todos pelo Programa Ação Saberes Indígenas da SEDUC Maranhão, mas também das Unidades Regionais de Zé Doca e Santa Inês. Ou seja, são pessoas que já atuam no cenário da educação escolar indígena e conhecem, e são da região.

A partir da leitura realizada das minhas anotações durante o Curso de Formação da Equipe de Formadores e Orientadores do Núcleo UEMA/SEDUC, percebi nas falas tanto das ministrantes do curso quanto dos formadores, um persistente distanciamento entre a concepção de "escola" para os povos indígenas e a do sistema de ensino. Um dos fatores citados para o contexto dessa discrepância emerge de desafios orçamentários significativos e da complexidade de se desenvolver políticas específicas, como formações que demandam o deslocamento de professores de seus territórios. Observou-se, ainda, a existência de uma lacuna no diálogo entre as escolas e os órgãos implementadores da política, além da interferência de questões político-partidárias, particularmente no âmbito municipal.

Conforme registrado no decorrer do curso, o Programa Ação Saberes Indígenas surge como uma iniciativa de "roupagem nova", visando dar centralidade aos coordenadores e professores indígenas como protagonistas na sistematização do conhecimento, em parceria com a academia. Foi colocado como o projeto tem a ambição de implementar a política pública sem, contudo, garantir o financiamento direto, o que exige que estados e municípios busquem recursos. A intenção é, entretanto, abrir caminhos para a continuidade da política.

As discussões do curso revelaram ainda a complexidade da alfabetização e do numeramento em contextos multilíngues, destacando a intrincada realidade sociolinguística das comunidades. Foi enfatizada a necessidade de reafirmar a importância das línguas indígenas, que muitas vezes são subalternizadas pela ideia de que o letramento pleno só ocorre em português devido à predominância da escrita ocidental. Determinada discussão sublinha a importância da distinção entre as formas de aprendizagem indígenas, pautadas na oralidade, e o ensino nas escolas evidenciar a escrita, como um ponto crítico. Essa diferença destaca a necessidade de reconhecer "quem são esses alfabetizandos" e seus processos próprios de aprendizagem. A formação de professores indígenas, nesse contexto, é crucial, justamente por trazer formas de ensino que atendam as especificidades de determinados povos nos quais estão sendo contemplados pelo programa, não apenas "traduzir" o que é ensinado em português para a língua materna.

Um ponto de particular relevância e preocupação, frequentemente destacado nas falas dos formadores presentes no curso, diz respeito à forma como o bilinguismo é, por vezes, operacionalizado na sala de aula. A partir dessas vivências compartilhadas, se percebe que, em diversos contextos, a dinâmica consiste na exposição do conteúdo pelo(a) professor(a) em português, seguida pela atuação do(a) professor(a) indígena que repassa o conteúdo na língua materna. Essa prática, que se limita a uma tradução literal e fomenta a aprendizagem por repetição, evidencia que, mesmo com políticas públicas que respaldam o ensino na língua materna, sua efetivação não ocorre de forma simplificada. Este cenário não atribui a responsabilidade a um professor individual, mas sim ilustra como a abordagem da interculturalidade pode ser superficial quando as políticas educacionais destinadas aos povos indígenas não são devidamente priorizadas em sua implementação, com a alocação de recursos e suporte adequados.

Essa limitação a um processo de transposição linguística, sem a devida adaptação ou contextualização pedagógica, se distancia do que é preconizado pela Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) — que visa uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, com a participação ativa e protagonista de professores e alunos indígenas na construção do conhecimento —, e revela um dos grandes desafios sistêmicos da educação escolar indígena. Isso reforça, de maneira

contundente, a necessidade premente de uma formação qualificada para os professores indígenas nesse contexto, capacitando-os não apenas como mediadores linguísticos, mas como construtores autônomos de currículos e práticas pedagógicas que verdadeiramente valorizem e integrem os saberes e as metodologias de ensino próprias de cada povo.

Nesse contexto, se tornou imperativo aprofundar a compreensão sobre o que de fato significa o processo de aquisição da leitura e da escrita. É fundamental distinguir a alfabetização, que se refere primordialmente à aquisição da tecnologia da escrita — ou seja, à codificação e decodificação das palavras, o domínio do sistema alfabético e ortográfico —, do conceito de letramento. Este último, como bem conceitua Magda Soares (2014), compreende um fenômeno social, abrangendo as práticas de leitura e escrita que são contextualizadas socialmente e inseridas no cotidiano dos indivíduos e de suas comunidades. Quando o ensino se restringe unicamente à codificação e decodificação, sem vincular a escrita às práticas sociais e culturais dos povos indígenas, se corre o grave risco de promover a subalternização de seus saberes e a aculturação, contribuindo perigosamente para a extinção de suas línguas, identidades e saberes. É, portanto, crucial ir além do aspecto mecânico; é preciso articular o conhecimento inerente às comunidades com a prática da escrita, como defendia Paulo Freire (1979), para formar cidadãos leitores e escritores críticos, capazes de compreender e transformar sua própria realidade a partir de suas referências culturais e linguísticas.

No entanto, o curso também apontou para a função social da coletividade na proposição de uma educação verdadeiramente diferenciada. A escuta sensível, atenta e qualificada dos indígenas é primordial, com o intuito de estabelecer diretrizes, e não imposições. Refletindo sobre as pautas do curso, a proposta de um currículo próprio, que transcenda os currículos municipais, estaduais e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia de os indígenas "colonizarem" a BNCC em vez de o contrário, reflete o anseio por uma educação que não se limite a uma estrutura escolar detentora única do saber. A necessidade de mapeamentos e diagnósticos, por meio da cartografia, para embasar planejamentos que integrem conhecimentos construídos e a identidade étnica em materiais didáticos e práticas pedagógicas, foi central, incluindo os processos próprios de matemática, mas

também a necessidade de trabalhar o sistema numérico universal como ferramenta de registro e comunicação. A formação de professores que consigam observar a turma e perceber a melhor forma de aprendizagem da criança é, portanto, essencial.

No segundo dia de formação, as reflexões se aprofundaram sobre a alfabetização, o letramento e o numeramento em contextos multilíngues, especialmente para crianças e jovens indígenas, e apontaram para a importância de romper com modelos pedagógicos que naturalizam práticas como o construtivismo dos currículos escolares, predominante a partir da década de 1990. A crítica à "educação bancária" (FREIRE, 1987) ressoou na necessidade de considerar e complementar o conhecimento prévio das crianças, adaptando as práticas de ensino às suas vivências. A partir das discussões, se torna imperativo pensar na sistematização das etnomatemáticas, como a numeração em base 5 ou base 10 de determinadas etnias, e na construção de currículos que efetivamente compreendam e integrem as fases da vida de cada povo em suas práticas de aprendizagem.

O conceito de "obstáculo epistemológico" (BACHELARD, 1996) surge como chave para entender as resistências à incorporação de saberes não-ocidentais. O numeramento, em particular, busca superar a lógica matemática convencional ao conciliar direitos previstos com as demandas e escutas das comunidades, utilizando as unidades temáticas da BNCC (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística) como ponto de partida para um ensino que vá do concreto ao abstrato, mas sempre ancorado na realidade indígena.

Finalmente, o terceiro dia de formação culminou na exploração da ação de planejar e avaliar em contextos multilíngues, abordando a intersecção entre as pedagogias indígenas/interculturais e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades focaram na organização e discussão de Planejamentos de Ensino Interculturais/Bilíngues, permitindo que os participantes aplicassem os conhecimentos teóricos discutidos nos dias anteriores. Minhas anotações sobre este dia indicam que essa prática de planejamento e avaliação é vista não apenas como um requisito burocrático, mas como um espaço vital para a concretização dos princípios da ASIE. A elaboração de planos que verdadeiramente contemplem as especificidades culturais e linguísticas, em diálogo com as próprias

pedagogias de cada povo, representa o desafio final de traduzir a teoria em uma prática pedagógica transformadora. Essa etapa do curso salientou a complexidade de conciliar estruturas curriculares nacionais com a autonomia das comunidades, reforçando a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo e contextualizado, capaz de reconhecer os múltiplos percursos de aprendizagem e os saberes construídos localmente.

Em uma perspectiva antropológica, as vivências do curso reiteram que a construção de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural transcende a mera inclusão de conteúdos ou a tradução linguística. Ela exige um reposicionamento radical da própria concepção de conhecimento e de sua transmissão. A insistência em modelos de alfabetização e numeramento que desconsideram os processos próprios de aprendizagem, baseados na oralidade, imitação e vivências comunitárias, é um reflexo da persistência de um etnocentrismo pedagógico que subalterniza as epistemologias indígenas.

A dificuldade observada na plena efetivação do bilinguismo e na valorização dos professores indígenas como protagonistas não é um problema individual, mas um sintoma de como as políticas públicas, apesar de avanços legais, ainda encontram entraves sistêmicos — orçamentários, políticos e conceituais — para se descolonizar verdadeiramente. A busca por uma escuta sensível e pela valorização da função social da coletividade nas decisões educacionais aponta para a necessidade urgente de reconhecer a agência indígena como central para a construção de uma escola que, de fato, honre a diversidade sociocultural e garanta o direito à diferença, transformando o "passado turbulento" em um futuro de autonomia e respeito mútuo.

Complementando as reflexões advindas do curso de formação, ocorre a Reunião do Núcleo ASIE/UnB/UEMA/SEDUC (dezembro de 2024), realizada na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com o objetivo de avaliar as atividades realizadas em 2024 e planejamento detalhado das ações para 2025 no âmbito do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. Alguns dos participantes da reunião se encontravam nesse primeiro curso anteriormente mencionado. O grupo da reunião contou com formadores, orientadores de estudo e coordenadores. Determinado encontro proporcionou minha primeira viagem ao Maranhão, foi uma experiência

reveladora em muitos âmbitos da minha vida, pessoal e profissional também. Me senti muito bem acolhida pelo Estado e pelas pessoas, considero uma sorte grande ter estabelecido conexões nesse lugar.

O projeto ASIE foi instituído em 2023 no Maranhão, com o objetivo de apoiar o fortalecimento da educação indígena, promovendo metodologias de alfabetização e letramento, e numeramento que respeitam e valorizam as línguas e culturas indígenas. Por meio da parceria entre a Ação Saberes Indígenas nas Escolas, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade de Brasília (UnB), se busca desenvolver práticas pedagógicas bilíngues que priorizem a língua nativa das comunidades atendidas e utilizem o português como segunda língua.

Uma evidência dessa estrutura se encontra na “educação bilíngue” na Ação Saberes Indígenas é muito mais do que apenas ensinar português ao lado da língua indígena. Significa o uso da língua materna como primeira língua de instrução, assim o ensino-aprendizagem deve se iniciar e, sempre que possível, se desenvolver na língua indígena do estudante. Isso garante que a criança aprenda a ler e escrever em sua própria língua, valorizando-a e facilitando a aquisição de novos conhecimentos.

Dentro do que é previsto para a implementação do ASIE, o português é colocado como uma segunda língua, instrumentalizando os alunos para a comunicação com a sociedade não-indígena, mas sem sobrepor ou substituir a língua materna. No que tange a produção de materiais didáticos nas línguas indígenas envolve a criação de livros, cartilhas e outros recursos pedagógicos específicos para cada língua e cultura, feitos muitas vezes pelos próprios professores e comunidades. Dessa maneira, prevê o fortalecimento linguístico, na busca para reverter processos de perda linguística e garantir a vitalidade das línguas indígenas, que são parte essencial da identidade cultural de cada povo.

Em um primeiro momento do projeto no estado, houve a celebração do convênio com a SEDUC que trouxe uma estrutura sólida, capitaneada pelo trabalho do professor Gersem Baniwa, com definição clara de papéis, abrangendo desde

formadores até cursistas. O primeiro cadastro do programa foi realizado junto ao Ministério da Educação em maio de 2023.

As reflexões do curso de formação e o relatório da reunião do Núcleo ASIE/UnB/UEMA/SEDUC, que eu pude acompanhar na Universidade Estadual do Maranhão, se complementam, oferecendo uma visão aprofundada da Ação Saberes Indígenas na Escola. O planejamento focou em resolver os desafios identificados em 2024, com maior detalhamento logístico, cronograma amplo e adaptações metodológicas para atender as etnias Tentehar/Guajajara e Ka'apor/Awá.

A partir das discussões que presenciei, a parceria entre as instituições emerge como um esforço significativo para implementar o projeto no Maranhão, buscando inovar e se pautar na escuta informada das comunidades, com o objetivo de fortalecer a educação indígena por meio de metodologias de alfabetização e numeramento que respeitem as línguas e culturas locais. As reuniões ocorreram na sala do Grupo de Estudos LIDA (Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade), iniciativa guiada pela Professora Marivânia Furtado Coordenadora do Núcleo Maranhão, se percebe como a UEMA tem realizações comprometidas com uma educação pautada na descolonização do conhecimento dentro e fora do âmbito acadêmico.

Minhas anotações etnográficas da reunião de avaliação de 2024, que reuniu participantes de diferentes instituições, revelam a complexidade do projeto em seu cotidiano. Pude observar que os participantes reconheceram, como pontos positivos, o fortalecimento da "escuta livre e informada" como uma etapa crucial, que permite diagnósticos mais precisos das necessidades das aldeias e promove um maior engajamento das comunidades. As oficinas realizadas também foram vistas como um avanço na abordagem prática, gerando trocas significativas entre indígenas e formadores.

No entanto, a reunião não se esquivou de abordar os desafios enfrentados. Pude constatar que as questões logísticas e financeiras são um obstáculo recorrente, com o planejamento tardio das atividades dificultando o deslocamento e o engajamento. A comunicação limitada entre a equipe e as comunidades, bem como as pendências na prestação de contas, demonstram a fragilidade de uma política pública na sua fase de execução. Culturalmente, as

discussões revelaram um ponto crucial: o desprestígio de algumas línguas nativas nas próprias comunidades e a necessidade de adaptar as metodologias de alfabetização, evitando a simples transposição de métodos desenvolvidos para o português. Foi discutida a ineficácia do método fônico ou silábico, por exemplo, na promoção do letramento em línguas indígenas, reforçando a importância da oralidade como ponto de partida.

A partir desse diagnóstico, o planejamento estratégico para 2025, que pude registrar, demonstrou uma busca por soluções concretas para os problemas identificados. As estratégias discutidas visavam um respeito ainda maior à diversidade linguística e cultural, com o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados e o rodízio das oficinas em diferentes Terras Indígenas. A necessidade de um cronograma antecipado e de uma comunicação mais eficiente foi um ponto central, com o intuito de fortalecer o diálogo com as comunidades. A reunião, inclusive, definiu um detalhado cronograma de atividades, que distribuiria as oficinas e orientações de estudo em determinadas aldeias ao longo do primeiro semestre de 2025. O planejamento contemplou três Terras Indígenas e seus povos: T.I. Rio Pindaré - Aldeia Januária/Bom Jardim, T.I. Caru ambas com a etnia Tenetehar/Guajajara e a T.I. Alto Turiaçu do povo Kaapór/Awá.

As vivências do curso e os dados da reunião reiteram que a construção de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural transcende a mera inclusão de conteúdos ou a tradução linguística. Ela exige um reposicionamento radical da própria concepção de conhecimento e de sua transmissão. A insistência em modelos de alfabetização e numeramento que desconsideram os processos próprios de aprendizagem, baseados na oralidade, imitação e vivências comunitárias, é um reflexo da persistência de um etnocentrismo pedagógico que subalterniza as epistemologias indígenas. A dificuldade observada na plena efetivação do bilinguismo e na valorização dos professores indígenas como protagonistas não é um problema individual, mas um sintoma de como as políticas públicas, apesar de avanços legais, ainda encontram entraves sistêmicos — orçamentários, políticos e conceituais — para se descolonizar verdadeiramente. Os "desafios logísticos, metodológicos e financeiros" detalhados no relatório da ASIE/Maranhão são manifestações concretas dessa complexidade, onde a falta de

custeio e a burocracia na prestação de contas comprometem a execução de propostas que, em essência, buscam a valorização da alteridade.

A busca por uma escuta sensível e pela valorização da função social da coletividade nas decisões educacionais, como destacado pelos "pontos positivos" da escuta prévia no relatório, aponta para a necessidade urgente de reconhecer a agência indígena como central para a construção de uma escola que, de fato, honre a diversidade sociocultural e garanta o direito à diferença. A própria organização da ASIE, com sua Coordenação Adjunta Indígena e o esforço de desenvolver materiais e metodologias específicas, representa um campo de negociação constante entre o Estado e os povos indígenas, marcando uma luta contínua pela efetivação de uma educação verdadeiramente diferenciada e intercultural.

3.3 Educação Intercultural e Povos Indígenas

Ambas as experiências prévias, tanto o curso quanto a reunião de planejamento foram essenciais para o momento de presenciar a oficina de numeramento dentro do Programa, visto que pude acompanhar a concretização do que estava sendo discutido anteriormente, foi um momento basilar para a pesquisa etnográfica desenvolvida. Dando continuidade nas experiências de campo, minha segunda viagem ao Maranhão foi para acompanhar a Oficina de Numeramento e Língua Tentehar na Educação Infantil da Ação Saberes Indígenas na Escola que ocorreu na Aldeia Maçaranduba – T.I. Carú - Bom Jardim/MA. Fruto do planejamento prévio mencionado anteriormente, a oficina ocorreu nos dias 30 e 31 de janeiro de 2025.

Essa experiência de campo teve início em 28 de janeiro de 2025. Cheguei a São Luís por volta das 11h, onde fui recepcionada pela Professora Marivânia, que me conduziu até a UEMA para os últimos ajustes logísticos da viagem. A seguir fomos para a casa da professora, que me acolheu neste período de estadia em São Luís. No dia seguinte, a partida ocorreu por volta das 13h, em uma caminhonete 4x4 fomos quatro pessoas, eu, a professora, a orientadora de estudos Rayssa e o motorista. O trajeto de aproximadamente 340,2 km entre São Luís e Auzilândia, município de Alto Alegre do Pindaré, local mais próximo da Terra Indígena Caru, geralmente leva cerca de 7 horas. Durante o percurso, passamos pela cidade de

Santa Inês, até chegarmos à noite em Auzilândia. Uma particularidade do caminho foi a transição entre trechos asfaltados e uma estrada de terra sinuosa nos quilômetros finais, com o percurso margeando a Estrada de Ferro Carajás (EFC).

À noite, ao chegarmos à nossa estadia, encontramos o restante da equipe que se juntaria à formação: o Coordenador Adjunto Indígena Djacy Guajajara, o Professor Sérgio Roberto, que conduziria a formação na aldeia, e outro orientador de estudos Lameck, além da professora Jansen. Todos já estavam familiarizados com a região, pois já tinham ido outras vezes à Aldeia. Nosso grupo, composto por seis pessoas, seguiu para a Aldeia Maçaranduba na manhã seguinte. Após o descanso, seguimos até a base de entrada da T.I. Caru, onde se tornou necessário utilizar uma balsa para atravessar o Rio Pindaré e, finalmente, chegar à aldeia. Essa travessia, que demarca simbolicamente a entrada no território indígena, precede a chegada ao local da pesquisa, como observado na imagem a seguir.



Imagem 1 - Fonte: autora, 2025.

À margem do Rio Pindaré, enquanto aguardávamos a balsa, se nota a exuberância da paisagem, com a densa vegetação e a fluidez do rio. A travessia, que demarca simbolicamente a entrada no território indígena, culminou em uma breve caminhada até a escola. No local, um pequeno grupo já nos aguardava. Posicionada no centro da aldeia, a escola se destacava em meio a um conjunto de casas e uma vasta clareira à sua frente. Aguardamos ali o restante dos participantes se reunirem para o início das atividades de formação. Ao adentrar a escola, a dupla presença linguística se tornava visível nas paredes: letras do alfabeto português e do alfabeto Tentehar, evidenciando o bilinguismo como um pilar da educação local.

A estrutura física da escola, com seu pátio e bananeiras no centro, salas de aula com carteiras e janelas, cozinha e banheiros, revela uma adaptação da arquitetura escolar tradicional ao contexto da aldeia, funcionando como um espaço central para a comunidade.



Imagem 2 - Fonte: autora, 2025.



Imagem 3 - Fonte: autora, 2025

Com a sala de aula devidamente preenchida, o encontro foi formalmente iniciado com as apresentações. A Professora Marivânia, em sua fala, sublinhou a importância estratégica de capacitar os professores indígenas para assumirem a

condução das formações dentro de suas próprias escolas. Ela enfatizou que este processo de construção pedagógica deveria ser intrínseco à realidade de cada etnia e culminar no desenvolvimento de materiais didáticos autênticos, alinhados a uma proposta bilíngue. Para tal, a professora destacou a necessidade de uma desconstrução dos saberes de forma convencional, ou seja, a (re)construção das próprias pedagogias. A discussão também abrangeu aspectos práticos, como a gestão dos recursos e a distribuição das bolsas de estudo.

Percebi, a partir das interações e da receptividade da equipe pelos professores indígenas, a existência de vínculos já estabelecidos, o que contribuiu para um ambiente de confiança mútua, algo que valorizo muito por ter sido acolhida por uma equipe tão comprometida com a luta por uma educação escolar indígena intercultural e emancipatória. Fui apresentada como assistente do Professor Gersem Baniwa e, em seguida, tive a oportunidade de me apresentar, ainda tomada por uma timidez inicial, explicando meu propósito de pesquisa e me colocando à disposição para colaborar com a formação.

Antes do início formal das explicações, a oficina foi aberta com um canto tradicional, acompanhado por maracás e o coro dos presentes. Esse rito de abertura, que envolveu todos os participantes, estabeleceu o tom do encontro, reforçando a valorização dos saberes e práticas culturais da etnia. A turma era composta exclusivamente por professores indígenas, majoritariamente mulheres e cinco deles eram falantes fluentes da língua nativa, um detalhe crucial que aponta tanto para a riqueza linguística do grupo quanto para o desafio de sua preservação.

Ao dar início às explicitações, o Professor Sérgio Roberto, ressaltou a necessidade de uma desconstrução do saber de forma convencional para que as pedagogias pudessem ser (re)construídas a partir do contexto da etnia. A tônica da oficina foi a indissociabilidade entre letramento e numeramento, pois a matemática não é apenas escrita, mas também uma "técnica de saber" que exige interpretação. Pude observar a preocupação em evidenciar as experiências próprias e a realidade dos números no dia a dia da comunidade, resgatando um processo de aprendizagem tradicional que, diferentemente da escola, é orgânico.

Essa perspectiva se aprofundou na diferenciação entre alfabetização numérica e quantificação. O professor defendeu a ideia de que o numeramento deve ser introduzido por meio da quantificação, da identificação e da associação, entendendo como esses processos já ocorrem na vivência Tentehar, mesmo sem a

utilização formal de números. Assim, o desafio reside em "alfabetizar sem utilizar o número", permitindo que o processo de apropriação do saber seja genuíno e promova uma (re)apropriação que pode ocorrer não apenas na escola indígena, mas também na não indígena. Essa abordagem questiona a separação entre numeramento e letramento na educação infantil e reforça que a Educação Escolar Indígena, embora assegurada em lei, ainda precisa superar desafios para ser plenamente real.

Para fundamentar as discussões, o professor trouxe importantes referências que se conectam diretamente ao meu referencial teórico. Como a Professora Marivânia Furtado que sublinha a contradição entre o direito a uma educação específica e a submissão implícita a referências curriculares governamentais. Além da definição de interculturalidade de Catherine Walsh como um processo de comunicação pautado por respeito e igualdade, e a crítica de Gersem Baniwa ao conservadorismo que ainda insiste em uma "comunidade imaginada de um Brasil monocultural e monolíngue". As ideias de Nego Bispo sobre a contra-colonização como um processo de resistência, e de Ubiratan D'Ambrósio sobre a etnomatemática, oferecem uma lente analítica para compreender a oficina como um espaço de luta e valorização das epistemologias indígenas.

As explanações do professor foram divididas entre o período da manhã e da tarde, com pausa para o almoço, que consistiu em uma maravilhosa refeição preparada pelas mulheres da etnia. Durante a tarde, em um momento de afeto e proximidade, notei crianças entrando na sala e buscando o colo de suas mães, um gesto que reforça a fluidez das fronteiras entre os espaços da escola e da comunidade. Comprometido com o processo de quantificação, o professor Sérgio Roberto continuou suas explanações, e pude observar a atenção e o engajamento dos professores presentes. Ao final do dia, nos despedimos e pegamos a balsa para atravessar o rio e voltar para Auzilândia.

O segundo dia de formação, mais curto em função da logística de retorno, teve uma proposta que articulou conteúdo teórico e atividades práticas. O professor solicitou que a turma se dividisse em grupos para elaborar cartazes sobre o processo de quantificação, abordando as noções de identificação, classificação, associação, equivalência e representação tanto na língua Tentehar quanto em português. Esse momento de interação foi particularmente interessante, pois a dinâmica de perguntas e respostas entre os grupos gerou risadas e um ambiente de

aprendizado leve, apesar da timidez inicial de alguns. Todos participaram ativamente, demonstrando um comprometimento com a atividade.

Após as apresentações dos grupos, o professor encerrou as atividades com um desafio para o próximo encontro: a elaboração de material didático intercultural na língua Tentehar. Para tal, a atividade envolvia ouvir um ancião da aldeia para resgatar e registrar histórias e conhecimentos, que seriam utilizados na produção do material. Essa metodologia reflete um dos princípios centrais da educação intercultural, que é a valorização da oralidade e a transformação de saberes ancestrais em ferramentas pedagógicas. A prática demonstra, em ato, a apropriação e a resignificação da instituição escolar pelos povos indígenas, que, como afirma Manuela Carneiro da Cunha, entendem a cultura não como algo estático, mas como um campo de disputa e negociação. A oficina, portanto, não se limitou a transmitir conceitos, mas a instrumentalizar os professores para se tornarem, eles próprios, agentes de pesquisa e de (re)produção cultural, construindo um currículo que parte da sua própria vivência e da sabedoria de sua comunidade.

Nesse sentido, a Educação Intercultural se apresenta não como um mero atributo da prática pedagógica, mas como uma perspectiva intrinsecamente transformadora. Ela propõe a instauração de relações dialógicas e equitativas entre distintas culturas e sistemas de conhecimento, superando a noção de "multiculturalidade", que por vezes se restringe à mera coexistência sem interação profunda. Para pensadoras como Catherine Walsh (2009), a interculturalidade transcende a dimensão de um conceito estático ou de uma prática isolada; ela se configura como um projeto ético, político e epistêmico. Sua abordagem da "interculturalidade crítica" busca edificar sociedades mais justas, equitativas e plurais, desafiando as próprias estruturas sociais, políticas e epistemológicas que, ao longo da história, subalternizaram e marginalizaram saberes e povos.



Imagem 4 - Fonte: autora, 2025.



Imagem 5 - Fonte: autora, 2025.

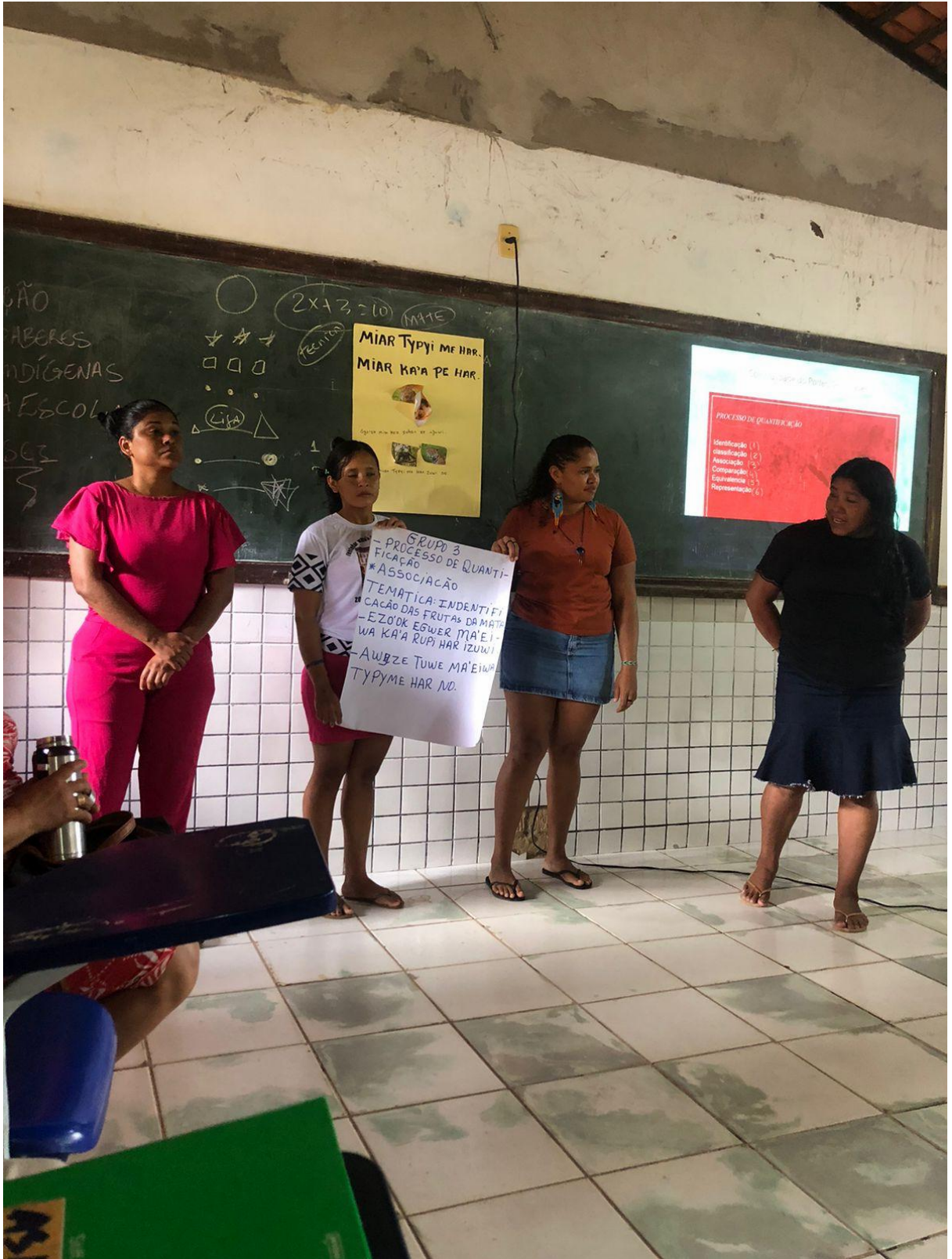


Imagem 6 - Fonte: autora, 2025.



Imagem 7 - Fonte: autora, 2025.

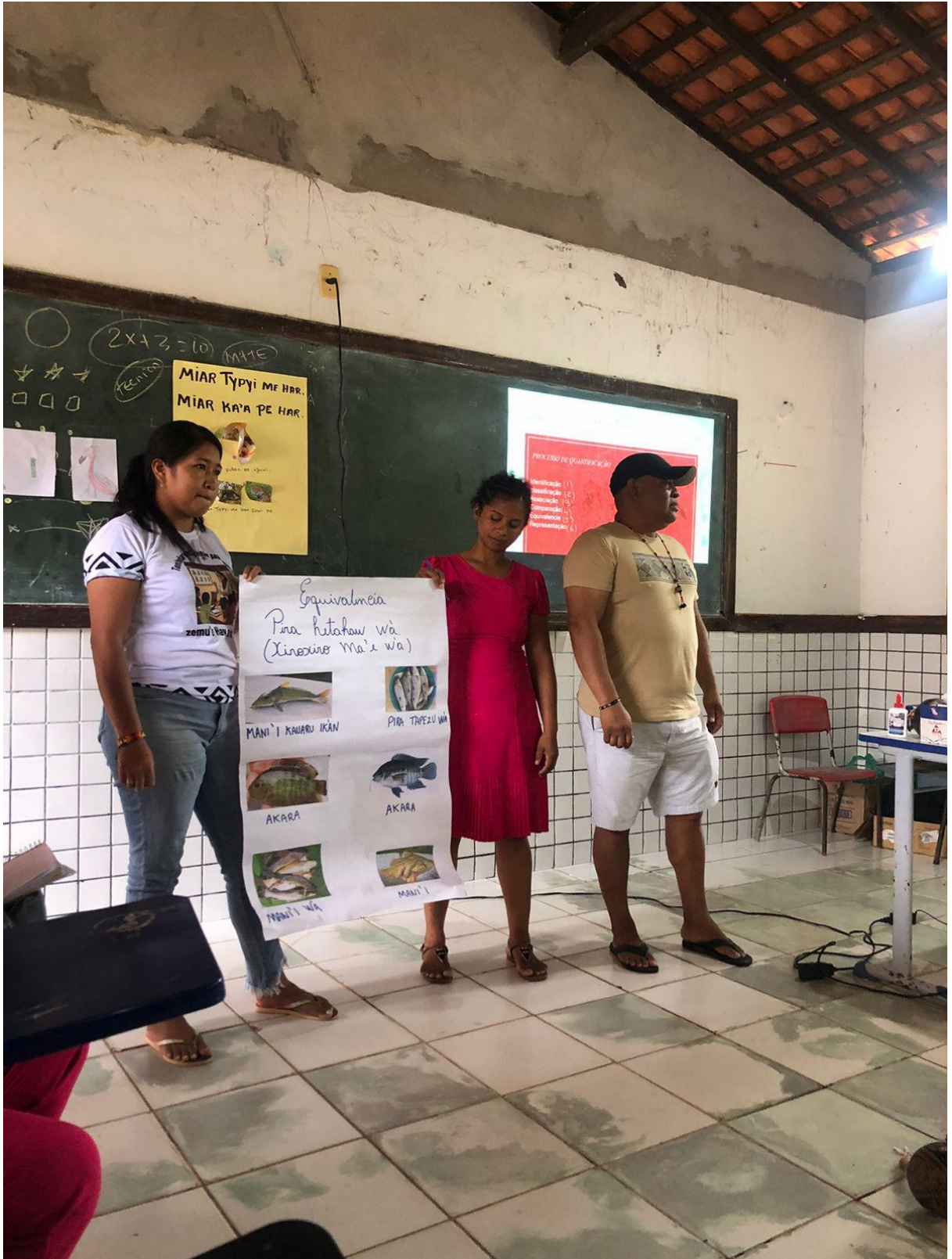


Imagem 8 - Fonte: autora, 2025.



Imagem 9 - Fonte: autora, 2025.



Imagem 10 - Fonte: autora, 2025.



Imagem 11 - Fonte: autora, 2025.

CAPÍTULO 4. Escola Indígena e os desafios do presente e do futuro

Perante as formulações desenvolvidas, é compreendido como o Programa Ação, Saberes Indígenas nas Escolas, busca reverter os moldes educacionais coloniais, por trazer outras características de como os conhecimentos indígenas devem ser garantidos e reproduzidos. Contudo, se percebe a existência de perseverantes lacunas apontadas em diferentes contextos, apesar do avanço que representa ainda sim a luta por uma implementação adequada continua.

No capítulo final da dissertação, busco elencar os principais problemas recorrentes nas vivências de campo. A análise das políticas educacionais indígenas, em seu percurso histórico e na sua concretização em programas como a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), revela que, apesar dos marcos legais e dos avanços conceituais, a luta pela autonomia e pela efetivação de uma educação diferenciada está longe de ser concluída. Os desafios, como se depreende das vivências e dos saberes discutidos, são manifestados em múltiplas esferas – do nível sistêmico e político à prática pedagógica cotidiana nas aldeias. Dessa forma, se aprofundar nesses obstáculos se torna necessário, para examiná-los não apenas como problemas, mas como pontos de inflexão e de resistência que delineiam o futuro da educação escolar indígena no Brasil.

Diante disso, e se baseando nas vivências descritas no tópico anterior, um dos desafios mais profundos e persistentes reside no distanciamento entre a concepção de "escola" para os povos indígenas e o modelo do sistema de ensino convencional. Historicamente, como exposto na discussão, a educação escolar para os povos indígenas foi instrumentalizada para o apagamento cultural, resultando em um modelo integracionista e positivista que concebeu uma forte dependência dessas comunidades em relação ao Estado. Essa dinâmica do passado ecoa no presente, dificultando o reconhecimento da legitimidade dos saberes e processos de ensino próprios, como um desafio sistêmico e político.

As vivências de campo e os relatos dos formadores indicam, por exemplo, que o reconhecimento dos indígenas como povos originários e detentores de direitos ainda não é uma realidade homogênea no país. A interferência de questões político-partidárias, particularmente no âmbito municipal, onde diretores de escola podem ser

indicações políticas, prejudica a autonomia pedagógica e a gestão participativa, alinhando a escola a interesses que não são os da comunidade. A defesa de currículos próprios, expressa um profundo desejo de autodeterminação pedagógica e epistêmica, onde a escola se torna um espaço de afirmação identitária e resistência cultural.

Outro ponto identificado, concerne a adversidade pedagógica e cultural, sobretudo em relação a subalternização dos saberes e a aculturação integracionista/assimilacionista como riscos constantes quando a prática pedagógica falha em romper com o modelo ocidental colonialista e eurocêntrico. As vivências de campo demonstram que, embora o bilinguismo seja um pilar da proposta, sua concretização muitas vezes se restringe a um processo de transposição linguística. Nessa dinâmica, o professor indígena pode ser demandado a atuar primordialmente como um tradutor do conteúdo em português, o que, por sua vez, reflete um desafio sistêmico na valorização de seu papel como construtor autônomo de currículos e práticas pedagógicas, conforme preconizado pela ASIE.

Nesse sentido, a ruptura com os processos de aprendizagem indígenas, pautados na oralidade e imitação, em favor de um ensino que privilegia a escrita e comandos verbais, é outro obstáculo significativo. O risco é o ensino se restringir apenas à alfabetização (codificação e decodificação) em português, sem promover o letramento (fenômeno social), o que pode levar à extinção dos saberes, das línguas e das identidades.

Além do contratempo no contexto pedagógico e curricular, persistem dificuldades na esfera administrativa e de financiamento que comprometem diretamente a execução de políticas bem-intencionadas. O financiamento inadequado, a falta de priorização política e a burocracia na gestão de recursos são barreiras que inviabilizam a realização de formações e a produção de materiais didáticos. O diálogo institucional falho entre escolas, comunidades e órgãos implementadores da política agrava a situação, fazendo com que as demandas das bases não cheguem de forma eficaz à gestão. A logística para a realização de formações em territórios remotos e a gestão de recursos em um contexto de custos elevados e variáveis são manifestações concretas da fragilidade dessas políticas em sua fase de implementação.

Em suma, a análise dos desafios sistêmicos, pedagógicos e administrativos revela que o percurso da educação escolar indígena, embora marcado por conquistas legislativas, ainda é um campo de batalha para a efetivação do direito à diferença. A luta pela valorização dos saberes indígenas e pela capacitação de professores como construtores autônomos do conhecimento aponta para um futuro em que a escola se torne, de fato, um espaço de afirmação cultural e autodeterminação, fundamental para a continuidade das línguas, das identidades e das epistemologias dos povos originários do Brasil. Para tanto, é preciso compreender como a conquista de políticas públicas contribui para mudança de cenário, mas sua implementação expõe a necessidade de uma descolonização profunda das práticas e das mentalidades.

4.1 Conflito de Racionalidades: A Matriz Colonial e os Desafios da Educação Diferenciada

A partir das explicitações desenvolvidas, e compreendendo a proposta inicial da dissertação, é importante trazer a discussão sobre o conservadorismo no contexto sociopolítico do Brasil, quando se trata dos povos indígenas. Isto posto, a ideia é evidenciar as problemáticas identificadas anteriormente, à luz de um imaginário nacional dominado pela colonização. Embora ocorram conquistas conceituais e jurídicas em relação aos direitos indígenas, persiste a indagação: como avançar na efetividade dessas conquistas dentro de um cenário político fundado em práticas coloniais? Essa é uma questão profunda que atinge muitos aspectos da identidade do Brasil.

Tal questão central, traz à tona a narrativa histórica distorcida para favorecer apenas um grupo social e que, por sua vez, foi perpetuada na noção de identidade da população brasileira. Ou seja, o cerne do problema abarca uma explanação produzida a partir de um ponto de vista que negligencia a diversidade de povos que constituem o país, como explicitado no seguinte trecho:

O ensino de história, desde sua criação como disciplina escolar na França do século XIX, esteve ligado à formação do Estado nacional moderno e à noção de identidade nacional. No Brasil, foi implantado em 1838, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, e propunha criar os fundamentos da unidade e da hegemonia nacional, enfatizando os fatos políticos e afirmando o Estado como gestor e controlador da nação. Tanto a produção historiográfica como o ensino da história se assentaram numa narrativa marcada por eventos que encaminhavam a construção de um sentimento de

nacionalidade, cujos heróis desfilavam nos livros didáticos. A relação intrínseca entre a história produzida e a construção da ideia de nação e do sentimento de civismo foi cultivada em grande parte do século XX, presumindo uma linearidade e uma história única que enaltecia a branquitude, a eurodescendência e o monolitismo da sociedade, mesmo que vozes dissonantes fizessem contraponto ao que predominava na época. Que representatividade tem essa identidade que se busca forjar por meio do ensino de história, se ela não abrange os diferentes grupos que constituem este país? Nesse sentido, é importante salientar a relação direta que existe entre história e produção de identidades, seja ela étnica, social ou nacional. Mas, se a história está ligada à identidade de um grupo, é a história que representa a visão de mundo desse grupo que poderá ser significativa na constituição de sua identidade [...] (BERGAMASCH Maria, MEDEIROS Juliana, 2010).

Apesar do excerto focar no ensino de história, é notável como esse sentimento de civismo foi e, ainda é cultivado e perpetuado no imaginário social brasileiro, ressaltando a identificação com a euro descendência que não representa a população como um todo. Essa reflexão é importante para assimilar a profundidade dessa narrativa que se faz presente na forma como as políticas são efetivadas no país, como também no senso comum do dia a dia.

Diante disso, é possível conceber como os problemas anteriormente apontados dentro do ASIE estão conectados com essa relação existente na reprodução histórica e a produção de identidade que resulta em práticas coloniais, isto pois, muitos dos obstáculos mencionados se encontram atados na execução da política. Assim, a fragmentação dos desafios da educação escolar indígena, embora evidente nas esferas pedagógica, administrativa e de financiamento, esconde uma raiz comum e mais profunda: a persistência de uma matriz colonial no pensamento e nas estruturas do Estado brasileiro. A legislação, embora demonstre certo avanço ao "admitir a alteridade e tolerar a diferença", ainda mantém o "direito discricionário de conceder direitos" aos povos indígenas, como aponta Darci Secchi (2002). Esse cenário, onde o "antigo paradigma colonial não foi totalmente superado", transforma a luta por uma educação diferenciada em um embate de racionalidades e forças ideológicas.

Dessa forma, persiste a existência conservadora dentro dos aparatos estatais, municipais e até mesmo dentro das universidades que contribui para a manutenção de uma lógica linear da história que enaltece a branquitude em detrimento dos direitos indígenas. À vista disso, não basta a existência de políticas que propõem mudanças no funcionamento social imposto, pois a plena

implementação dessas propostas muitas vezes não ocorre devido a esse conservadorismo, que se encontra impregnado no pensamento social brasileiro e em suas instituições.

As reflexões levantadas, elucidam desafios históricos e atuais que colocam o cenário de (des)importância das questões e pautas indígenas dentro da sociedade, no Estado e nas políticas públicas governamentais. Trata-se de um racismo institucional que reproduz preconceitos e discriminações negativas, que instiga no desencantamento político e pedagógico com os princípios da educação escolar indígena, específica, diferenciada, bilíngue, comunitária, própria, autônoma e intercultural, diante de profundas resistências conservadoras estruturais dos sistemas de ensino — secretarias estaduais e municipais de educação, — que insistem na educação integracionista, colonialista, homogeneizadora e universalista.

Um exemplo dessa persistência do pensamento colonial se manifesta de forma concreta na alocação de recursos financeiros, como aponta Gersem Baniwa:

[...] os recursos destinados às escolas indígenas não são específicos e não vão separados ou discriminados para os municípios e estados. São fundos únicos transferidos indiscriminadamente para as contas dos municípios e estados, dificultando ou mesmo impossibilitando o rastreamento de suas aplicações por parte dos órgãos de controle e das comunidades indígenas. Como os recursos não são separados e discriminados, os municípios e estados nunca se preocupam em separar e destinar de forma específica e diferenciada aquilo que seria de direito dos estudantes e escolas indígenas. Assim, os estados e municípios acabam usando quase todo o recurso, inclusive das escolas indígenas, nas escolas não indígenas ou para outros fins nos centros urbanos, que em geral garantem votos que elegem os seus dirigentes. Deste modo, as escolas indígenas acabam recebendo migalhas ou uma parte pequena dos recursos destinados a elas por Lei, tornando inclusive sem sentido ou efeito algum os valores per capita superiores de estudantes indígenas nos critérios de cálculo e distribuição orçamentária e financeira estabelecidos pelas leis e normas vigentes, como outro flagrante de descumprimento das leis e normas do país. As escolas indígenas são preteridas porque, em geral, as aldeias não apresentam densidade eleitoral/populacional relevante para os dirigentes políticos locais, por isso preferem investir os recursos em lugares que garantem suas eleições. (BANIWA, 2019).

Assim, se nota a configuração de um flagrante de descumprimento da legislação vigente. Esse cenário demonstra como o racismo institucional se traduz em decisões administrativas e financeiras que preterem a educação indígena, visto que, em geral, as aldeias não representam a densidade eleitoral relevante para os dirigentes locais. Ou seja, o interesse político possui mais importância no momento

da implementação da política, do que de fato o que está previsto em lei, o jogo político de interesses próprios permanece.

Esse aspecto demonstra que nem mesmo a garantia de direitos previstos por Lei assegura a efetivação de mudanças ou implementação correta dessas políticas específicas. Isto pois, essa lógica colonial é basilar para o movimento conservador no país, que se apoia e se reproduz a partir do cultivo do sentimento de civismo que enaltece a branquitude, a euro descendência, além do cristianismo. A ideia de nação que se impõe é incompatível com a diversidade do país. Um exemplo contundente dessa dinâmica, foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) que ocorreu em 2019 no governo Jair Bolsonaro.

Primeiramente, é importante mencionar que a criação da SECADI em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva correspondeu a uma conquista histórica por representar a institucionalização de políticas afirmativas e específicas para grupos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. Institucionalizada para ser uma resposta do Estado às demandas dos movimentos sociais, a SECADI foi a principal instância governamental dedicada à educação escolar indígena, à educação do campo, à educação para as relações étnico-raciais, além de lidar com a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, se compreende como um símbolo de uma visão de educação que promove o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira.

Dessa forma, a medida de extinção desta secretaria, tomada em consonância com uma agenda política neoliberal conservadora, evidenciou um projeto educacional que não apenas desconsidera todo o caminho de luta e garantia de direitos percorridos, mas também banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI se destinavam. Segundo a análise de Vanessa Campos de Lara Jakimiu, a extinção da SECADI significou a "invisibilização e naturalização das diferenças", representando, na prática, "a negação do direito à educação (para e com a diversidade)". Ao defender a visão de um Estado Mínimo, o governo de Jair Bolsonaro justificou a medida como uma forma de "formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho", se opondo ao que ele chamou de "mentes escravas das ideias de dominação socialista". Essa retórica,

que desqualifica as políticas afirmativas como "coitadismo", reforça os pressupostos neoliberais da meritocracia e da individualização, ignorando as desigualdades estruturais. A extinção da SECADI, portanto, não foi um ato isolado, mas uma manifestação concreta de um projeto de desmonte da democracia e de retrocesso nos direitos sociais, com impactos diretos e negativos na vida dos povos indígenas.

Contudo, em 2023 com o novo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a SECADI retorna a estrutura organizacional, reforçando as esferas de atividade de participação social no Ministério da Educação (MEC). Essa volta é marcada por nove comissões para assessorar a equipe técnica nas políticas educacionais da área. As novas comissões foram instituídas por meio da publicação de portarias no Diário Oficial da União. Essas comissões são compostas por representantes do governo e da sociedade civil reconhecidos pelo trabalho na área da Educação. A maior parte das comissões já existia e estava em funcionamento até 2019, quando o Decreto nº 9.759/2019 extinguiu as instâncias de participação da sociedade civil (BRASIL, 2023).

O retorno das comissões da SECADI é também o retorno do diálogo e da construção coletiva. As comissões estão diretamente relacionadas às políticas educacionais pelas quais são responsáveis. São elas: Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI); Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS); Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); Comissão Nacional de Políticas Educacionais de Direitos Humanos (CNPEDH); Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ); Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Cadara); Comissão Nacional de Políticas Educacionais para as Juventudes; Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec) (BRASIL, 2023).

A análise desenvolvida demonstra que a luta pela educação escolar indígena em seus próprios termos transcende a mera implementação de políticas públicas. As dificuldades encontradas — do desmonte de estruturas como a SECADI à subversão do financiamento por lógicas eleitorais — são evidências concretas de que a matriz colonial e o conservadorismo ainda se impõem como obstáculos

estruturais. No entanto, o cenário não se resume a um impasse: a própria história dessa luta revela que, em face de cada resistência, os povos indígenas têm respondido com resiliência, organização e um protagonismo cada vez maior.

A mobilização social, na defesa de seus territórios e na construção de um projeto educacional próprio reside a força para descolonizar o pensamento e garantir a efetivação de seus direitos. Assim, as conquistas alcançadas não são favores concedidos pelo Estado, mas resultados de uma batalha política e pedagógica que continua a ser travada. A próxima parte deste trabalho se dedicará a examinar, a partir da perspectiva do movimento social indígena, como as expectativas para o futuro da educação escolar se baseiam justamente na capacidade de autodeterminação, na afirmação de suas identidades e na construção de um porvir que lhes pertence.

4.2 Educação para a Autodeterminação e Resistência

Face ao exposto, se nota a existência de muitos obstáculos, desafios na garantia dos direitos indígenas, sobretudo, no âmbito dos sistemas de ensino, estaduais e municipais, o que atinge as concepções e práticas pedagógicas no cenário da educação escolar indígena. A partir disso, as retomadas mobilizadoras e formativas da sociedade e dos movimentos sociais se fazem urgentes e necessárias para fins de um equilíbrio nas correlações de forças, de narrativas e práticas pedagógicas.

Garantir um espaço efetivo para o desenvolvimento da diversidade de práticas educativas existentes, é uma forma de combater a tendência de esvaziamento e descumprimento dos princípios pedagógicos e jurídicos da educação escolar indígena por parte dos estados e municípios. A partir do incentivo e fortalecimento das autonomias etnopolíticas e societárias as comunidades educativas indígenas podem colocar em prática as pedagogias ancestrais na família, na comunidade e na escola. O acesso à educação escolar em seus termos foi negado por meio século, e depois de muita luta esse direito foi garantido, confirmando a importância na estratégia para o fortalecimento da luta na conquista por expansão desses direitos dentro e fora dos territórios indígenas.

Nesse ponto, o movimento indígena por meio de suas distintas organizações locais, regionais, nacionais e internacionais se mostra crucial para resistir aos enclaves coloniais. As conquistas políticas históricas exemplificadas na “bancada do cocar” no Congresso Nacional e na criação do Ministério dos Povos Indígenas a partir de 2023, também são feitos no âmbito do processo de escolarização. A luta pela educação escolar indígena, portanto, não é um processo passivo de espera por políticas públicas do Estado, mas uma batalha ativa pela autodeterminação e pela descolonização. À vista disso, o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) criado em 2015 se estabelece como um grande articulador de diálogo entre lideranças indígenas, educadores e o Estado, sua importância reverbera nas mobilizações e campanhas para a manutenção de programas como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) e o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

Em 2024 o FNEEI realizou entre 16 e 18 de dezembro em Brasília o Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena. O evento reuniu 215 participantes, incluindo representantes de 70 povos indígenas de 21 estados brasileiros, além de parceiros institucionais, sendo consolidado como um espaço para o fortalecimento da educação escolar indígena no Brasil. Entre os temas debatidos, se destacam a necessidade de infraestrutura adequada, formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, fundamentais para garantir uma educação de qualidade e culturalmente apropriada. Além dos debates pedagógicos, o encontro tratou de um local estratégico para a mobilização política no Acampamento Terra Livre (ATL) 2025, a participação na 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP30) e a criação da Universidade Indígena (UNIND).

O encontro promoveu a participação ativa de lideranças indígenas, educadores e pesquisadores no debate da importância de uma educação escolar indígena que respeite e valorize os conhecimentos e práticas de cada povo. Como um dos encaminhamentos do evento, ocorreu a criação do Instituto Plurinacional dos Pesquisadores e Pesquisadoras Indígenas (IPPEI) um marco histórico para o movimento de educadores e pesquisadores indígenas, uma vez que busca promover o protagonismo indígena na academia. No relatório final do Encontro publicado em

parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), ocorre a sistematização detalhada das informações discutidas, e a partir dos nomes das mesas se percebe a complexidade dos debates desenvolvidos: Educação Escolar Indígena é Direito, mas tem que ser do Nosso Jeito: Cenários das Escolas e da Educação Escolar Indígena no Brasil; Desafios da Construção da Primeira Universidade Indígena no Brasil; A Juventude Indígena entre Mundos: Desafios do Acesso e Permanência no Ensino Médio nos Territórios; Diálogo com Instituições Públicas: MEC, MPI, FUNAI e Universidades; Infância e Juventude Indígena Enfrentando a Emergência Climática: Proposições Para Cop30; Propostas de Emendas ao Plano Nacional de Educação (PNE); e Implementação da Lei No. 11.645/2008; Participação do FNEEI no ATL 2025 e Realização do FNEEI 2025; Discussão e Aprovação dos Documentos Finais do Encontro; Discussão e Aprovação da Criação da Associação Nacional dos Pesquisadores Indígenas (ANPI).

Como seguimento desse encontro, se compreende o ATL que se consolidou ao longo dos anos como a maior assembleia indígena do Brasil, um espaço vital de encontro, articulação e incidência política. Esse ano de 2025 ocorreu no ATL a Tenda da Educação e Cultura Indígena sob o tema "Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito".

Com a participação de 800 a 1.000 representantes de povos como os Atikum, Baniwa, Guajajara, Guarani, Kaingang, e Xavante, entre outros, a Tenda reafirmou o compromisso coletivo com a luta por uma educação "de qualidade, intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária para todos os povos". A organização dos debates e das rodas de diálogo ficou a cargo de instâncias como o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que atuou em conjunto com o Instituto Plurinacional de Pesquisadores e Pesquisadoras Indígenas (INPPEI) e a União Plurinacional de Estudantes Indígenas (UPEI).

O documento final produzido pelo movimento não é apenas um registro das discussões, mas uma ferramenta estratégica de incidência política, direcionada a órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Congresso Nacional e as universidades. Ele reitera que o movimento indígena não é apenas reativo, mas propositivo, e que a luta pela educação diferenciada é inseparável da luta pelo

território e pela autodeterminação. A Tenda da Educação e Cultura Indígena, nesse sentido, representou a materialização dos princípios de autonomia e protagonismo indígena, transformando a mobilização em um projeto político e pedagógico de resistência e de esperança.

A programação que ocorreu na Tenda da Educação e Cultura Indígena fixada no ATL demonstra a importância das temáticas debatidas: apresentação das delegações FNEEI e diálogo político para Marcha; Concurso da Logomarca do Instituto Plurinacional de Pesquisadoras e Pesquisadores Indígenas (INPPEI); Apresentações das delegações e Concentração para a Marcha; Marcha “Apib Somos Todos Nós: Nosso Futuro não está à venda!”; Ato Político pela Educação Escolar Indígena em frente ao Ministério da Educação durante a Marcha, entre outras ações relevantes.

Percebe-se como o Movimento Indígena está envolvido em todas as conquistas dos direitos dos povos originários, cada vez mais organizado e atingindo âmbitos jurídicos. Uma das lutas em vigência no momento dentro do cenário da educação e da política pública é pelo projeto de Universidades Indígenas, como um lugar verdadeiramente plural para os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos do mundo. Existe uma multiplicidade de ontologias indígenas, uma vez que cada povo constrói seu sistema de conhecimento com suas lógicas, racionalidades e metodologias. A lógica da Universidade Indígena busca promover o conhecimento cósmico, de seres e sujeitos de conhecimentos, na perspectiva ancestral de construir uma humanidade naturalizada e uma natureza humanizada para os tempos atuais e futuros.

As discussões em torno da Universidade Indígena plural, apontam para uma educação com raízes pedagógicas profundas capaz de ensinar que existem várias ciências, tanto quanto, povos, culturas e tradições. Uma nova educação para ensinar que a ciência acadêmica ocidental é uma tradição situada por uma determinada sociedade, em um determinado contexto e tempo histórico. Uma educação capaz de ensinar que ciência, modernidade e ancestralidade podem e devem andar juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de pesquisa que resultou nesta dissertação foi construída a muitas mãos e colaborações, onde o universo acadêmico se entrelaçou com as experiências de campo e levou a mudanças na estrutura da dissertação. Inicialmente o objetivo da pesquisa estava voltado para uma análise profunda de dados sobre a ASIE, porém no decorrer do percurso o foco se voltou para as experiências de campo, assim como me deparei com muitos desafios dentro do cenário da educação escolar indígena, para além do que essa dissertação poderia alcançar. Assim, o objetivo se direcionou para a análise da complexa trajetória da educação escolar indígena no Brasil, inicialmente voltada para um funcionalismo histórico como instrumento de assimilação até a luta de ressignificação como um caminho para a emancipação.

Ao longo dos capítulos, a escrita examina os paradigmas históricos que moldaram essa política, em confronto com as diretrizes oficiais com a realidade de sua implementação, e, por fim, explora os desafios persistentes e a agência do movimento indígena na construção de um futuro educacional próprio, compreende tamanha versatilidade e complexidade quando se trata de educação escolar indígena. Envolve desafios epistêmicos e políticos dentro de todo um sistema construído estruturalmente para aniquilar conhecimentos e seres diferentes do imposto padrão. A ASIE vai no sentido contrário disso, buscando evidenciar os saberes indígenas, os povos e suas distintas culturas para assumirem autonomia não apenas na educação, mas em todas as áreas da vida.

A tentativa aqui despendida, se encontra em evidenciar o cenário da educação escolar indígena a partir da análise de política pública resultado de muita luta. Durante a construção desta dissertação, se compreende como os obstáculos impostos são diversos, assim como a forma de examinar esse contexto. Dessa forma, o caminho desenvolvido partiu de um resgate histórico que evidencia a transição de um modelo integracionista para o paradigma pluralista, marcado pela Constituição de 1988 e pela luta por uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Em seguida, a vivência etnográfica revela a prática que ainda se depara com a persistência de um etnocentrismo pedagógico, e a luta diária das pessoas

envolvidas para reverter essa imposição, expondo como o reconhecimento dos saberes indígenas não é um processo passivo, mas um campo de negociação e de luta por uma educação que seja de fato, intercultural, específica e diferenciada. Contudo, um aspecto importante de discussão, é compreender como a educação intercultural também não poder ser romantizada nesse processo, como uma forma de solução mágica, justamente por toda estrutura colonial percorrida, além da diversidade de línguas, saberes, culturas dos povos indígenas não é algo simples de se implementar, como colocado no seguinte trecho:

O problema da escola indígena intercultural é quando ela é idealizada numa perspectiva idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor e que exercem pressões diretas sobre sua funcionalidade político-pedagógica, sobre os quais possui pouco ou nenhuma governabilidade. Há, por exemplo, pessoas muitas vezes bem-intencionadas que esperam que a escola indígena intercultural harmonize as relações internas dos povos indígenas ou que dê conta da integridade e continuidade das culturas, línguas e conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo converta, pacifique, colonize, civilize o mundo externo extra-aldeia, idealizando uma sociedade ou humanidade de paz, solidária, fraterna, justa, igual, perfeita. Sabemos das grandes limitações da ideia de interculturalidade principalmente no campo da coexistência e da convivência prática. Mesmo os mais progressistas defensores da ideia conseguem avançar ao patamar de tolerância, mas não abrem mão de seus cômodos modos *pensanti, operandi e vivendi*. (BANIWA, 2019)

À vista disso, e como desenvolvido no último capítulo do trabalho, os desafios da educação indígena são sistêmicos e estão profundamente enraizados em uma matriz colonial que permeia as instituições do Estado. A extinção da SECADI, a subalternização do professor indígena e o financiamento precário das escolas são manifestações concretas desse racismo institucional.

Nesse sentido, o desenvolvimento transcorrido percorre a intenção de contribuir de alguma forma para denunciar determinadas problemáticas na implementação do ASIE, mas também do cenário da educação escolar indígena como um todo e contribuir para apontamentos pertinentes no caminho da luta de descolonização dos saberes. As discussões sobre o movimento social indígena, com suas instâncias como o ATL e o FNEEI, destacam que uma resposta a esses desafios não é apenas de resistência, mas de proposição e ocupação de espaços estratégicos para as mudanças necessárias. A luta pela educação se torna, assim,

uma luta pela autodeterminação e pela construção de um projeto político de futuro que lhes pertence.

Portanto, a educação em suas dimensões indígena e escolar, cumpre um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ela não apenas assegura a perpetuação da tradição oral e a transmissão de histórias para as novas gerações, mas também atua como uma ponte etnopolítica com a sociedade nacional e global, servindo como um instrumento de autonomia e controle nos processos de mudança.

REFERÊNCIAS

1. **BACHELARD, Gaston.** *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento objetivo.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
2. **BANIWA, G.** *Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira.* In: PIMENTA, J.; SMILJANIC, M. I. (Orgs.). *Etnologia indígena e indigenismo.* Brasília: Positiva, 2012, p. 101-116.
3. **BANIWA, G. L.** *Direitos indígenas e políticas indigenistas na era petista.* In: LIMA, A. C. S.; BELTRÃO, J. F.; LOBO, A.; CASTILHO, S.; LACERDA, P.; OSORIO, P. (Orgs.). *A Antropologia e a esfera pública no Brasil: perspectivas e prospectivas sobre a Associação Brasileira de Antropologia no seu 60º Aniversário.* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2018, p. 121-141.
4. **BARTOLOMÉ, Miguel.** *“Procesos Civilizatorios, Pluralismo Cultural y Autonomías Étnicas en América Latina”.* In: Bartolomé, M. & Baraas, A. (coord.). *Autonomías Étnicas y Estados Nacionales.* Mexico: Conaculta – INAH, 1999.
5. **BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, Juliana.** [O excerto citado na dissertação está em 772, 773. O livro é presumivelmente “História e Educação...”, mas a referência completa não está listada separadamente. Incluído aqui com base na citação interna].
6. **BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B.** *Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil.* Pro-Posições, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, maio/ago. 2015.
7. **BISPO, Antônio.** *Colonização, Quilombos modos e significado.* Brasília, 2015.
8. **BOURDIEU, Pierre.** *O poder simbólico.* Tradução Fernando Tomaz. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
9. **BRASIL.** *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
10. **BRASIL.** *Cadernos Secad 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* Brasília: Ministério da Educação, 2007.
11. **BRASIL.** *Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.* Brasília, 1991.
12. **BRASIL.** *Decreto n. 1.775, de 08 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências.* Brasília, 1996.
13. **BRASIL.** *Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.* Brasília, 2004.

14. **BRASIL.** *Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.* Brasília, 2009.
15. **BRASIL.** *Decreto n. 10.088, de 05 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho- OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.* Brasília, 2019.
16. **BRASIL.** *Lei n. 5.692/1971 de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1971.
17. **BRASIL.** *Lei n. 9.394/1996 de 20 de Novembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.
18. **BRASIL.** *Lei n. 5.371, de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências.* Brasília, 1967.
19. **BRASIL.** *Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.* Brasília, 1973.
20. **BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** *Parecer n. 13, de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.* Brasília, 2012.
21. **BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** *Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.* Brasília, 1999.
22. **BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** *Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.* Brasília, 2012.
23. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).** *Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2013.
24. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).** *Portaria nº 37, de 8 de abril de 2025.*
25. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.** *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.* Brasília: MEC/SEF, 2002.

26. **BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998.
27. **BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais– PNTEE.** Brasília, 2013.
28. **BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola.** Brasília, 2013.
29. **BRIGHENTI, C. A. Educação escolar como desafio ao teko Guarani.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 581-598, out. 2018 – jan. 2019.
30. **CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
31. **FERREIRA. Marivânia Leonor Furtado. Do Outro lado da ponte: um olhar sobre a educação escolar indígena(ist)ã. Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste Brasileiro.** Fortaleza. 2009.
32. **FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
33. **FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução/CD/FNDE nº 54, de 12 de dezembro de 2013. Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2013.
34. **JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade).** Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021.
35. **LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: _____.(Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.* São Paulo: Global. 2001.
36. **LUCIANO, G. dos S. Educação para manejo do mundo entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro.** Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.
37. **LUCIANO, G. dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes Volume 1. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.
38. **OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

39. **SANTOS BAUTISTA, H.** *Las lenguas indígenas, la interculturalidad y la educación.* In: GONZÁLEZ, F. G.; SANTOS BAUTISTA H.; LEYVA, J. G.; ANGELITO, F. M.; SALGADO, D. C. (org.). *De la oralidad a la palabra escrita: estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México.* Chilpancingo de los Bravo (México): El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, 2012. p. 311-320.
40. **SECCHI, Darci.** *Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas.* In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.* Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 4.
41. **SOUSA, F. B.** *Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil.* Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.
42. **TASSINARI, A. M. I.** *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.* In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena na Escola.* São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.
43. **WALSH, Catherine.** *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica.* La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.
44. **WATTS-POWLESS, Vanessa.** *Lugar-pensamento indígena e agência de humanos e não humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!).* Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2017.
45. **YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (Org.).** *Serviço social na história: América Latina, África e Europa.* São Paulo: Cortez, 2019.