

# A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

## INDIGENOUS EDUCATION AND THE PERSPECTIVE ON DIVERSITY

**Antonio Hilário Aguilera Urquiza**

Doutor em Antropologia de Iberoamérica pela Universidad de Salamanca. Docente Adjunto da UFMS.  
Docente da Pós-Graduação em Antropologia da UFGD.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Campo Grande – MS – Brasil

### Endereço

Rua Jornalista Belizário Lima, 403  
Vila Glória – Campo Grande – MS  
CEP: 79004-270

E-mail

hilarioaguilera@gmail.com

## RESUMO

A realidade dos povos indígenas é sempre um desafio para as ciências sociais, particularmente quando tratamos da temática da educação, tendo em vista sua larga história de contradições e instrumento de dominação a serviço do sistema colonial. O presente texto trata deste tema da educação indígena a partir da perspectiva da diversidade cultural, como marca irreduzível destes povos durante estes mais de 500 anos de intenso contato com eurodescendentes e neo-brasileiros. Apoiado em estudos anteriores e experiência de trabalho de campo com vários povos indígenas do Centro Oeste brasileiro, procura-se fundamentar a reflexão com aportes teóricos e ao mesmo tempo elementos culturais de povos indígenas desta região, com o foco sempre no processo de apropriação e ressignificação, pelos povos indígenas, da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade cultural. Educação indígena. Identidade. Autonomia.

## ABSTRACT

The reality of indigenous peoples is always a challenge for the social sciences, particularly in relation to education, given its long history of contradictions and its use as a tool for domination by the colonial system. This paper addresses this issue of Indigenous education from the perspective of cultural diversity as an irreducible mark of these people over more than 500 years of intense contact with neo-Brazilians and Euro-descendants. Supported by previous studies and experience of fieldwork with indigenous peoples of the Brazilian Midwest, this work seeks to substantiate the reflection with theoretical support and at the same time, cultural elements of indigenous peoples of this region, maintaining a focus on the process of appropriation and reframing, by indigenous peoples of the school.

**KEY WORDS:** Cultural diversity. Indigenous education. Identity. Autonomy.

## INTRODUÇÃO

Somente no final do século XX o Estado Brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, reconhece, finalmente, a diversidade sociocultural dos povos indígenas. O Brasil nunca foi, na

prática, um país monocultural, ainda que durante estes mais de 4 séculos tenha tentado negar e invisibilizar os povos distintos da matriz europeia. Na atualidade, essa diversidade se expressa pela presença de mais de 280 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação. Vivem em 597 terras indígenas regularizadas ou em processo de regularização, totalizando 12,54% do territorial nacional. Apesar da ampla distribuição, mais de 60% da população indígena está concentrada na região da Amazônia Legal, a qual, devido ao recente e diferenciado processo de ocupação pelas frentes de expansão, possui mais de 98% das terras (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 39).

O presente texto tratará do tema da *Educação e Diversidade*, a partir da perspectiva dos povos indígenas no Brasil, sua história e suas múltiplas experiências com a educação formal e demandas atuais, a partir do referencial do direito à diversidade. A partir do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, o Brasil reconhece – como signatário da legislação internacional – o direito dos povos indígenas à autodeterminação, ou seja, o direito de determinar *livremente sua condição política e seu desenvolvimento econômico, social e cultural (Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Art. 3)*. Dessa forma, podemos afirmar que:

Os povos indígenas têm o direito a conservar e fortalecer suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, se assim o desejarem, na vida política, econômica, social e cultural do Estado (Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Art. 5).

Como percebemos, a partir deste texto da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, assinado pelo Brasil, a autodeterminação e a autonomia são direitos destes povos, assim como o reconhecimento da diversidade sociocultural.

## OS INDÍGENAS E A DIVERSIDADE NA HISTÓRIA DO BRASIL

Podemos afirmar que a história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento, tendo em vista as epidemias, as guerras inter-tribais e contra os não-índios, os massacres, entre outros. Se for possível considerar que o total de nativos que habitavam o atual território brasileiro em 1.500 estava na casa de quatro a seis milhões de pessoas, conforme afirmado anteriormente, na atualidade não ultrapassa os 0,5 % da população brasileira<sup>1</sup>.

Despovoamento, portanto, eis o primeiro grande traço da história indígena no Brasil, como, de fato, ocorreu em toda a América em proporções gigantescas. Destaca-se que esta longa história foi, na verdade, uma história de “mal entendidos”, em que houve pouco esforço na tentativa de conhecer e respeitar o “outro”, portador da diferença, da alteridade. A tentativa dos europeus, desde o início, sempre foi de dominar, de colocar as populações nativas a serviço do grande projeto de colonização e cristianização destas terras.

O conhecimento que temos sobre os nativos da terra foi possível graças aos registros produzidos por missionários e viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram, desde o século XVI, particularmente os portugueses. Uma grande fonte de registros são os relatórios dos colonizadores e outros estrangeiros que por aqui passaram, assim como a correspondência dos jesuítas e as gramáticas da “língua geral” (elaboradas pelos jesuítas, a partir da língua falada pelos tupis e usando a gramática da língua portuguesa. Anchieta e tantos outros se expressaram por meio dela, chegando a ser a língua mais usada na costa do Brasil até meados do século XVIII). No Período Colonial houve muita discussão, sobretudo na Europa, sobre a origem dos povos nativos das Américas, conhecidos erroneamente como *índios*: uns acreditavam que eram descendentes das tribos perdidas de Israel, outros duvidavam até que fossem humanos. Em 1537, o Papa Paulo III proclamou a humanidade dos índios na Bula Veritas Ipsa (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 42).

Com raras exceções, os povos indígenas no Brasil foram vistos, ao longo destes séculos, ora como posse (tentativas de escravidão e trabalhos forçados), ora como povos selvagens que deveriam sofrer os efeitos da evangelização e civilização, ora como empecilhos ao desenvolvimento do país (massacres praticados pelos bandeirantes e pelas frentes de expansão das fronteiras agropastoris). Só mais recentemente, em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o estado brasileiro estabelece, pela primeira vez, uma política para atendê-los.

Ainda que não se tenham dados precisos sobre a população indígena no Brasil, é certo afirmar que eles já foram muito mais numerosos no passado. Estima-se que, em 1500, quando da chegada dos europeus, a população indígena estava em torno de seis milhões de indivíduos, sofrendo, a partir de então, expressiva depopulação. E já chegaram a um patamar populacional bem inferior ao estimado no presente: na primeira metade do século passado, a população indígena teria chegado a 200.000 pessoas. Nos últimos 30 anos, revertendo a curva decrescente da população indígena, tem se registrado um aumento populacional constante, ancorado na melhoria das condições sanitárias e de assistência médica nas aldeias, na proteção e na demarcação de territórios indígenas e no reconhecimento dos direitos dessas populações em manterem suas identidades e especificidades culturais, históricas e linguísticas (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 40).

Podemos dizer, dessa forma, que os povos indígenas são um exemplo constante da importante diversidade presente na sociedade brasileira. Quanto às línguas indígenas, são ao redor de 180, o que coloca o Brasil entre os cinco países com maior diversidade sociolinguística do planeta.

Engana-se quem pensa, entretanto, que no transcorrer desta história dos povos indígenas, no Brasil, eles somente sofreram derrotas, foram submetidos, escravizados e tratados como incapazes e débeis. Nas entrelinhas da própria história oficial, ainda que contada pelos vencedores, podemos perceber que houve neste período muitos atos heroicos e de resistência – basta ver, estudar e aprofundar o tema conhecido como “a confederação dos Tamoios”; algumas vezes os povos indígenas fizeram alianças contra os invasores e outras contra os próprios portugueses; apenas para dar alguns exemplos – assim como processos de negociação e hibridização cultural. Cristina Pompa, em seu livro “A Religião como tradução”, desenvolve esta forma alternativa de encarar a história destes povos nativos em sua relação com os demais segmentos sociais do Brasil Colonial (em especial, missionários e colonizadores), não como blocos monolíticos opostos e irreduzíveis (POMPA, 2003, p. 21), e sim como uma realidade dinâmica de mudanças, adaptações e constantes negociações. A autora busca mostrar como diferentes grupos indígenas “tomaram e transformaram ‘para si’ o que se apresentava como ‘outro’” (POMPA, 2003, p. 25), ou seja, a capacidade dinâmica destes povos indígenas de serem sujeitos ativos no processo de constituição da sociedade colonial, redefinindo identidades, hibridizando e “traduzindo” práticas culturais para formarem, dessa forma, novas realidades (AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 44).

É óbvio que nesse processo histórico de “encontro” entre os povos indígenas e, inicialmente, os colonizadores europeus, não houve nenhum equilíbrio cultural, e sim “reais relações de força e as situações objetivas de opressão e até de genocídio” (POMPA, 2003, p. 29); mesmo assim, esse “outro” indígena não pode ser considerado apenas como objeto mudo e passivo, mas se apresenta como interlocutor e agente ativo.

## IDENTIDADE E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Em qualquer sociedade, em contexto de globalização (entendido aqui como amplo e antigo movimento, agudizado e acelerado pela revolução pós-industrial das novas tecnologias, particularmente as relacionadas à informação), ao tratarmos das relações sociais, estamos falando da diversidade e da diferença e das consequências para a (re)construção identitária. As relações de alteridade sempre colocam o tema do reconhecimento do “outro” como sujeito e interlocutor na relação. Atualmente, a teorização da cultura e do social é um eixo adequado para se discutir a questão indígena, pois o foco considerado por estas teorias é o entorno do indivíduo, as relações que estabelece ou intercambia com o outro e não o sujeito isolado ou mesmo estático. Esta realidade acontece dessa forma, porque os indivíduos são influenciados e influenciam os processos interativo-educativos dos quais fazem parte, assim como o fenômeno da cultura.

É frequente em nossa sociedade, como em outras tantas, a visão/postura etnocêntrica, na qual uma cultura é tida como superior e as outras culturas como inferiores, sendo julgadas e explicadas como inadequadas. A diferença não está somente na cultura, mas sim no como nos encontramos nas posições sociais, nas diferenças de poder, nas quais um subordina o outro; uma relação de dominados e dominantes. Esta visão etnocêntrica está fundada em uma visão de mundo universal, de linguagem única, superior e melhor, de imposições e verdades absolutas, nas quais o desejo do colonizador foi de concretizar a unificação dos povos e da cultura (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 56).

Para Fleuri (2003), ao reconhecer e valorizar as diferenças étnicas e culturais, ocorre a ressignificação da própria identidade indígena, desconstruindo a ideia de estabilidade e fixidez natural. Ao materializar o gênero, a etnia, os valores e as condições sociais, os indígenas afirmam os significados do lugar que ocupam nas relações sociais que as constituem. Desta forma, podemos dizer que os povos indígenas vêm articulando suas identidades étnicas ao longo de todo o processo histórico tenso e conflituoso no qual têm vivido. Segundo Cohn (2001, p. 41), “a articulação feita deixa claro que os indígenas estão recuperando-se e construindo-se e seus signos de identidade indígenas são reconhecidos pela sociedade nacional”. Entendemos identidade cultural, aqui, como algo dinâmico, que se ressignifica conforme a conjuntura e a “situação histórica”.

Entretanto a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É a maneira peculiar de como vemos o outro e esse processo é construído conforme os símbolos e significados aprendidos com o grupo de pertença. É a cultura que estabelece a fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos. O movimento ou o fluxo entre estas fronteiras culturais é que caracteriza a mobilidade da identidade dos indivíduos. Portanto os indígenas são portadores de culturas, cada uma na sua especificidade e particularidade. A diferença cultural é a expressão positiva frente ao perigo da uniformização (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 57).

O que faz o homem é a cultura que o rodeia. Esse movimento de construção do indivíduo não é por mera transmissão de geração a geração. De acordo com Barth (2000, p. 111), “cultura são representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições que sustentam o modo como agem e reagem”. Ter uma cultura é identificar-se com as características de um determinado grupo, representa o conjunto de “essências” (sem o sentido das identidades essenciais e imutáveis) que interagem entre si, sofrendo mudanças, transformações, porque são construídas socialmente, não deixando de ser uma coisa para ser outra. Como afirmado anteriormente, é sempre dinâmica, sem perder a identidade.

Pode-se afirmar, assim, que as identidades, em geral, e dos indígenas, em particular, mudam para permanecer. Nessa perspectiva, Caleffi (2003, p. 34) analisa que “as identidades indígenas têm se mantido porque justamente suas culturas estão vivas e ressignificam novas realidades, novos objetos e se adaptam a novas condições de vida”. Complementando estas ideias, Cohn (2001, p. 41) afirma que “a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelas quais elas se transformam”. Portanto temos que ressaltar as habilidades dos povos indígenas em constituir suas culturas e constituir-se, pois têm mostrado o quanto são sujeitos históricos capazes de assumir os desafios e defenderem seus direitos de existência como povos de culturas e identidades diferenciadas e que assim desejam permanecer (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 57).

Todo grupo social humano elabora e constitui, historicamente, um universo complexo de conhecimentos integrados, com fortes ligações com o meio em que vive e se desenvolve. Entendemos, dessa forma, *cultura* como o conjunto de respostas que uma determinada sociedade humana dá às experiências por ela vividas e aos desafios que encontra ao longo do tempo. Percebe-se o quanto as diferentes culturas são dinâmicas e estão em contínuo processo de transformação.

No entanto é importante frisar que as variadas culturas das sociedades indígenas modificam-se constantemente e reelaboram-se com o passar do tempo, como a cultura de qualquer outra sociedade humana. E é preciso considerar que isto aconteceria mesmo que não houvesse ocorrido o contato com as sociedades de origem europeia e africana. O mesmo acontece com todas as demais culturas, o que, no caso brasileiro, apresenta-se como um mosaico de diversidades.

Assim, a diversidade cultural pode ser enfocada tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil. Mas está sempre relacionada ao contato entre realidades socioculturais diferentes e à necessidade de convívio entre elas, especialmente num país pluriétnico, como é o caso do Brasil.

É necessário reconhecer e valorizar a identidade étnica específica de cada uma das sociedades indígenas em particular, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais. Isto significa o respeito pelos direitos coletivos especiais de cada uma delas e a busca do convívio pacífico, por meio de um intercâmbio cultural com as diferentes etnias (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 58).

No período das grandes navegações, os habitantes das Américas foram chamados de índios pelos europeus que aqui chegaram. Uma denominação genérica, provocada pela primeira impressão que eles tiveram por acreditarem ter chegado às Índias. Mesmo depois de descobrirem que não estavam na Ásia, e sim em um continente até então desconhecido, os europeus continuaram a chamá-los assim, ignorando propositalmente as diferenças linguísticas e culturais. Era mais fácil tornar os nativos todos iguais, tratá-los de forma homogênea, já que o objetivo era um só: o domínio político, econômico e religioso (ISA, 2010).

Podemos dizer que, se no passado do Brasil, mais precisamente no Período Colonial, foi um tema polêmico afirmar a identidade indígena, na atualidade continua sendo uma questão legal definir quem é índio ou não. Desde a independência em relação às metrópoles europeias, vários países americanos estabeleceram diferentes legislações em relação aos índios e foram criadas instituições oficiais para cuidar dos assuntos a eles relacionados. Para muitos, ainda hoje, de uma forma totalmente estereotipada, considera-se índio aquele que sobrevive nas florestas amazônicas, carregados pelos símbolos do senso comum: cocar de penas, quase nus, caçadores, etc.

Nas últimas décadas, no entanto, pelo menos no âmbito da academia, o critério da autoidentificação étnica vem sendo o mais amplamente aceito pelos estudiosos da temática indígena. Ou seja, um grupo de pessoas pode ser considerado indígena ou não se estas pessoas se considerarem indígenas, ou se assim forem consideradas pela população que as cerca. Mesmo sendo o critério mais utilizado, ele tem sido colocado em discussão, já que muitas vezes são interesses de ordem política que levam à adoção de tal definição, da mesma forma que acontecia há 500 anos. Passados todos esses anos, as populações indígenas ainda são vistas pela sociedade brasileira ora de forma preconceituosa, ora de forma idealizada (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 60). É interessante constatar que o preconceito parte, muito mais, daqueles que convivem diretamente com os índios: as populações rurais.

Dominadas política, ideológica e economicamente por elites municipais com fortes interesses nas terras dos índios e em seus recursos ambientais, tais como madeira e minérios, muitas vezes as populações rurais necessitam disputar as escassas oportunidades de sobrevivência em sua região com membros de sociedades indígenas que aí vivem. Já a população urbana, que vive distanciada das áreas indígenas, tende a ter deles uma imagem favorável, embora os veja como algo muito remoto. Os índios são considerados a partir de um conjunto de imagens e crenças amplamente disseminadas pelo senso comum, como: os donos da terra e os seus primeiros habitantes, aqueles que sabem conviver com a natureza sem depredá-la. São também vistos como parte do passado e, portanto, como estando em processo de desaparecimento, muito embora, como provam os dados, nas três últimas décadas tenha se constatado o crescimento da população indígena (Idem, p. 60).

Apenas muito recentemente os diferentes segmentos da sociedade brasileira estão se familiarizando com a ideia de que os índios são seus contemporâneos, que eles vivem no mesmo país, participam da elaboração de leis, elegem candidatos e compartilham problemas semelhantes, como as consequências da poluição ambiental e das diretrizes e as ações do governo nas áreas da política, economia, saúde, educação e administração pública em geral.

## **A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A DIVERSIDADE NO BRASIL**

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação vem implantando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo a preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Nessa legislação, estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas, de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias.

A implantação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e os sentimentos de pertencimento étnico.

O principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena é justamente formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas. Hoje estão em curso muitas experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dando seguimento aos cursos de magistério indígena, que promoveram a escolarização básica e a formação específica de professores indígenas em diferentes regiões do país.

A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e seus projetos de futuro. Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país. O Ministério da Educação tem procurado, junto aos sistemas de ensino, apoiar a consolidação de experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena, tal como preconiza a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi ratificada pelo Brasil e entrou em vigor em julho de 2003 (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 62).

Em vários estados da federação, a partir do próprio Movimento Indígena e dos Professores, em parceria com universidades e com governos estaduais, têm início, a partir do final da década de 1990, as políticas públicas de formação de professores indígenas, primeiramente com cursos de magistério para, posteriormente, ter início as experiências das licenciaturas indígenas, muitas delas por meio do Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), política do Governo Federal de financiamento às licenciaturas no país.

Educação escolar e povos indígenas são realidades distintas e, no entanto, interligadas desde o início do projeto colonial nas "Terras de Santa Cruz" até os dias atuais. Nos cinco séculos de contato dos povos indígenas com a chamada cultura ocidental, mas especialmente nos últimos anos, muito se tem escrito e refletido sobre a face oficial e o outro lado desse processo de educação escolar.

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos, por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em "grades curriculares", etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade, bem como construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas, produz-se um novo espaço com novas complexidades (AGUILERA URQUIZA, 2010a, p. 71).

Partimos do pressuposto de que historicamente o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista (Missões, SPI/FUNAI) e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas que na atualidade confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a *interculturalidade*.

Dessa forma, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual se movimentam como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Quando utilizamos o conceito *educação indígena* estamos, na verdade, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos. Apesar do ritmo mais acelerado, nos últimos tempos, das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, podemos dizer (cf. LUCIANO, 2006, p. 130) que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades. (AGUILERA URQUIZA, 2010a, p. 73).

O processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena*, passa por alguns momentos críticos durante o ciclo de vida, os quais geralmente contam com as cerimônias celebrativas

e a participação de todo o grupo. É o que ocorre com certas variações entre as distintas etnias, por exemplo: o momento da gestação; o nascimento e a "nomação"; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; a geração de filhos; a vida madura.

Entre o povo Bororo, por exemplo, a criança só se torna *gente*, ou seja, passa a fazer parte da sociedade (clã), quando é submetida ao ritual de nomação e furação do lábio (este último, atualmente, se realiza alguns anos mais tarde); todos participam do ritual (Cerae e Tugarege - duas metades exogâmicas), desde a noite anterior, com cantos e partilha de alimentos; ao amanhecer, o padrinho, após dançar e ouvir várias sugestões de nomes clânicos<sup>2</sup>, toma a criança em seus braços, devidamente ornamentada de penugens brancas em todo o corpo e coloridas na cabeça, levanta-a voltada para o sol e, solenemente, lhe dá um nome, seguido de um sopro ritual (CAMARGO, 2001).

Podemos dizer que cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (LUCIANO, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo.

Após estas considerações a respeito do conceito mais amplo de educação e da *educação indígena*, podemos afirmar que a *educação escolar* é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que "a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (LUCIANO, 2006, p. 129). Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (cf. MELIÁ, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, em que os conteúdos, as práticas metodológicas e os procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores. Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e a catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional (AGUILERA URQUIZA, 2010a, p. 75).

Não se pode negar que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como *ponta de lança* para o processo de aculturação e conseqüente dominação dos povos indígenas no Brasil. Seguindo um texto conhecido, de Ferreira (2001, p. 71-111), podemos dividir, *grosso modo*, em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos.

Até 1759, quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização ocidental (FERREIRA, 2001, p. 72). Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra.

Outras ordens religiosas, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas, como foi o caso dos/as salesianos/as, entre os Bororo (a partir de 1895) e os Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953)<sup>3</sup> ou no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias e que permaneceram até as últimas décadas do século XX: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas, "metodologias próprias para ignorar os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais..." (RESENDE, 2008).

O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, quando acontece uma importante mudança na política do Estado brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencionalmente integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil (AGUILERA URQUIZA, 2010a, p. 76).

Com a substituição do SPI pela FUNAI, em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de “respeitar os valores tribais”, adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (FERREIRA, 2001, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001<sup>4</sup>) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (*Summer Institute of Linguistics*) para o estudo e a descrição técnica das línguas indígenas, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era a evangelização dos indígenas, em vez de investir na autonomia e na educação indígena. A FUNAI permanece, ainda hoje, com políticas contraditórias em relação aos povos indígenas: ora toma-os como aliados, buscando sua emancipação e autonomia política; ora atua como órgão tutor, desenvolvendo políticas paternalistas que aumentam ainda mais as dependências destas sociedades tradicionais.

O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais (universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI, entre outros) e a formação do movimento indígena em fins das décadas de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marcam o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar, conforme veremos no próximo item. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos de 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, porém marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, entre outros (AGUILERA URQUIZA, 2010a, p. 76-77).

Podemos afirmar que, na atualidade, este processo passa por uma quarta fase, marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país, conforme será mais bem explicitado na sequência. Os movimentos indígenas se fortaleceram e, com o apoio de pessoas e instituições parceiras, conseguiram importantes conquistas no que se refere aos seus direitos básicos de organização social, posse da terra, uso da língua, etc.

## A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A GARANTIA DA AUTONOMIA E DIVERSIDADE

Conforme afirmado acima, no Brasil as culturas indígenas foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, particularmente, a partir do final da década de 1960 e início da década seguinte, com o fortalecimento do movimento indígena e o apoio de vários “parceiros”, passa-se a discutir, no Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas, políticas educacionais que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levassem em conta as características culturais dessas populações (AGUILERA URQUIZA, 2010a, p. 77).

Constatamos que foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de “instrumento de opressão e integração forçosa”, poderia tornar-se uma aliada ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada “sociedade nacional”. Neste sentido, afirma Ferreira (2001, p. 71) que:

A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.

O texto constitucional de 1988 foi, sem sombra de dúvida, um grande marco para os povos indígenas no Brasil, um avanço, incorporando outras dimensões de direito aos povos indígenas, então denominados de “silvícolas”. Nunca é demais lembrar que, em um dos artigos, o de número 231, o texto constitucional reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. No artigo seguinte, o 232, também é reconhecido aos indígenas (suas comunidades e organizações)

o direito de ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, podendo contar para isso com o apoio do Ministério Público em todos os atos do processo.

Isso, no nosso entendimento, significa o reconhecimento da condição *multicultural* e *pluriétnica* da sociedade brasileira, ou seja, assume-se a diversidade cultural. Mas como isso se transforma em práticas e reformula as estruturas políticas do Estado brasileiro é algo para o qual o texto da nova Constituição não tem respostas para dar. A participação e a apresentação política dos povos indígenas nas instâncias de poder legislativo do Estado, o reconhecimento dos seus territórios como unidades regionais autônomas, onde o povo que ali vive possa exercer suas formas próprias de governança e justiça, e não como meras terras demarcadas como parcelas ou unidades produtivas, são dimensões ausentes do texto constitucional. Daí por que, passados mais de vinte anos desde sua aprovação, não soar estranho constatar que não foram realizadas mudanças substantivas nas estruturas e nas práticas político-administrativas do Estado brasileiro (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 69).

Se partirmos do pressuposto de que efetivar a *cidadania indígena*, nos termos propostos pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) e pela Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), significa o reconhecimento jurídico e efetivo dos direitos políticos e sociais dos povos indígenas, que inclui (a) autonomia de decisão; (b) autogoverno e controle sobre os territórios e os recursos naturais neles existentes; (c) direito para a representação política nas instâncias de poder legislativo do Estado; e (d) protagonismo na formulação e controle sobre as chamadas políticas públicas dos Estados em que estão inseridos por força do processo de colonização iniciado na região no final do século XV, no Brasil ainda nos encontramos distantes disso ser efetivado. Não obstante as tentativas de abrandar a natureza integracionista da legislação e da relação estabelecida com os povos indígenas, ainda é muito presente e atuante o velho *vício tutelar* do Estado colonialista brasileiro.

É importante recordar que a legislação em vigor, para alguns aspectos, ainda é o Estatuto do Índio, de 1973, cuja base de compreensão é a noção do índio como tutelado pelo Estado Brasileiro, ou seja, tratado como alguém “menor de idade”, incapaz de responder por seus atos.

Ao processo constituinte, no Brasil, seguiu-se um período de efervescência política e organizativa no meio indígena, seja na defesa de uma indianidade genérica, seja de grupos indígenas específicos, como os Kaiapó e os Tukano, por exemplo. Contribui para isso o apoio dado pela ajuda financeira e assessoria da Igreja Católica (CIMI), da cooperação internacional oficial (governamentais e multilaterais) e de organizações civis (ONGs) nacionais e internacionais. Há casos de organizações criadas com a pretensão de representar politicamente os indígenas diante do Estado; outras, com a finalidade de receber recursos financeiros para desenvolver ações de interesse da comunidade que supostamente representariam. Há também organizações híbridas, com atuação em ambas as frentes de ação.

O reconhecimento formal do direito à organização e à representação própria dos indígenas, expresso na Constituição de 1988, representou o impulso definitivo para o processo de auto-organização desses povos, o surgimento e a multiplicação de organizações indígenas pelo país afora e sua articulação em redes regionais, nacionais e inclusive transfronteiriças. Um ano depois de promulgada a nova Constituição brasileira, foi criada a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), que nasceu com enfoque regional e identidade indígena transcomunitária. Com sede em Manaus (AM), congrega hoje mais de uma centena de organizações locais e sub-regionais.

Nos anos noventa, também cresceu no Brasil, como em outros países na América Latina, a atuação da chamada agência de cooperação internacional para o desenvolvimento na política indigenista oficial ou diretamente junto às organizações indígenas.

Entretanto a hegemonia política, ideológica e administrativa da FUNAI sobre a gestão oficial da população e dos territórios e recursos naturais indígenas estendeu-se até 1991, quando algumas das suas funções passaram a ser gradativamente compartilhadas ou mesmo repassadas para outros órgãos da administração pública federal. Por intermédio dos Decretos Nº 23, 24, 25 e 26, de 04 de fevereiro de 1991, foram repassadas, respectivamente, para os Ministérios da Saúde, do Meio Ambiente, da Agricultura e da Educação, as ações da “política de assistência ao índio” que estavam, até então, na responsabilidade da FUNAI executar ou conceder a terceiros a corresponsabilidade pela implantação destas ações (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 71).

Nesse contexto, a promoção do chamado *etnodesenvolvimento* foi concebida como capaz de “romper com o ciclo vicioso de dependência de recursos para novos projetos” e como estratégia de “desenvolvimento sócio-econômico-cultural destas populações segundo as especificidades próprias”. A partir deste momento, torna-se possível, entre os povos indígenas, sonhar com a autodeterminação (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 71).

Na legislação brasileira, consta que as populações indígenas têm direito a escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues (Constituição Federal de 1988 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001), conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só como uma diferença que se faz presente no contexto da “nação maior”, mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade, valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações.

Neste contexto, a grande conquista dos movimentos indígenas, que rompe com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: permitir para as escolas indígenas o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem.

No contexto destes documentos e perseguindo objetivos que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas:

O conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade e,  
O surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado-reelaborado e *vivido* pelo seu povo que deve buscar fazer a síntese, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2005).

Na concepção dos movimentos, ao poderem se apropriar dessas ferramentas antropológicas como expressões curriculares para cada realidade indígena e de novos mediadores da prática pedagógica, a escola, como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001), participa efetivamente do processo de construção de autonomia, de explicitação e de reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder.

## SABERES INDÍGENAS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEi), lançado pelo MEC em 1998, ao falar da diversidade e dos saberes indígenas, afirma que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a reprodução de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. (MEC, 1998, p. 22).

Percebe-se, no contexto destas afirmações, a riqueza cultural construída e socializada pelos povos indígenas até a atualidade e, muitas vezes, sem o devido conhecimento e valorização por parte dos não-indígenas e dos órgãos governamentais.

Todas as comunidades indígenas desenvolveram mecanismos e processos próprios de socialização e de formação de suas novas gerações. Nesse sentido, podemos falar de um conjunto de saberes

próprios da pedagogia indígena. “Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem” (MEC, 1998, p. 23).

Cada povo, a partir de sua particularidade cultural e, em seu contexto natural e social, desenvolveu formas próprias de aprendizagem e formas de educação tradicional, as quais devem atender às suas demandas existenciais e de contato, assim como aos interesses e às necessidades diárias da realidade em que vivem.

Em outras palavras, os saberes da educação indígena são aqueles baseados nas práticas culturais dos povos, a partir da própria língua, organização social, mitos e outros elementos próprios de sua cultura, em constante diálogo com os saberes não-indígenas, compondo, assim, um mosaico de conteúdos, sempre referenciados e discutidos com a comunidade, afinal, a educação deve atender a um projeto mais amplo, que diretamente tem a ver com o futuro de cada povo (AGUILERA URQUIZA, 2010b, p. 73).

Além do respeito à diversidade e às particularidades dos povos indígenas no Brasil e no que tange à educação indígena, a grande questão que se coloca internamente, na atualidade, é a relação da educação indígena com a gestão territorial, a autonomia e a afirmação cultural e identitária. No ano de 2009, aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, exatamente sobre esta temática, na tentativa de reforçar a relação indissociável entre educação e projeto de futuro, no qual está a gestão territorial e a afirmação cultural. Neste sentido, a proposta do Governo Federal é a criação dos Territórios Etno-educacionais: uma gestão compartilhada entre os Sistemas de Ensino e os vários parceiros. Cada Território Etno-educacional foi assim definido a partir da realidade específica de cada povo, ou de grupos de povos indígenas de determinada região do país, o que supõe a criação de novos marcos legais e normativos para efetivar a autonomia pedagógica das escolas indígenas e, conseqüentemente, maior autonomia na gestão de seus territórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar ou escrever sobre os povos indígenas no Brasil, na atualidade, reveste-se de grande desafio, tamanha a diversidade de questões postas a este respeito. Poderíamos ter tratado do tema das práticas culturais, formas de subsistência, rituais e mitologia, inserção de algumas comunidades no amplo mercado regional, desafios da realidade referente às crianças indígenas, fragmentações de algumas sociedades, violência, equívocos das políticas públicas, entre outros tantos temas. No entanto demos preferência para as questões relacionadas à educação, à identidade, ao território e à busca da autonomia a partir do respeito à diversidade dos povos indígenas.

Reafirmamos que o respeito à diversidade dos povos indígenas presente na Constituição Federal foi uma conquista, em especial do movimento indígena. Por outro lado, a autonomia é um processo de conquista que, no entanto, advém primeiramente pelo reconhecimento da diversidade e do direito destes povos a um território. Muitos povos indígenas estão em processo de reorganização social, exatamente em torno da noção de *territorialização*, ou seja, da redefinição identitária e reelaboração cultural a partir de novas estratégias políticas.

Em todo este processo histórico de reconstituições identitárias, de confirmação e de retomada de territórios, constatamos o importante papel que joga a educação, que mesmo sendo um elemento originalmente exterior ao contexto indígena em quase todas as aldeias do país, são os próprios indígenas que desenvolvem a atitude de apropriação e ressignificação da escola, agora como aliada na relação sempre dinâmica com o entorno e as novas gerações.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. No meio do caminho havia os Bororo. Jarudori-MT, a diáspora e reterritorialização. In: *Ver. Tellus*, ano 07, nº 12. 2007. (p. 67-87).

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - Os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In: NASCIMENTO, Claudemiro G. *Versos e Reversos da Educação: das políticas às pedagogias alternativas*. Goiânia: PUC-GO, 2010a.

\_\_\_\_\_. Povos Indígenas no Brasil: a perspectiva da diversidade e autonomia. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. et al. *EDC – Seminários e perspectivas da diversidade e cidadania* – Vol. I. Ed. Premier, UNICENTRO, 2010b. (p. 39-76)

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*, 1988.

CALEFFI, P. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Diálogos Latino americanos*. São Paulo. n. 7, p. 20-42, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/162/16200702.pdf>> Acesso em: 03 de maio de 2010.

CAMARGO, Gonzalo Ochoa (org.). *O processo evolutivo da pessoa bororo*. Campo Grande: UCDB, 2001.  
COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **Perspectiva**. São Paulo. n. 15, p. 36-42, 2001. Acesso em: 03 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>>.

CUNHA, M. C. (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC, 1992.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2010.

FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. *Dados Estatísticos*. Brasília, 2007.

IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil 1998*. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, p.1-143-1-152, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Anuário Estatístico do Brasil 1998*. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, p.1-143-1-152, 1999.

ISA. Instituto Socioambiental. 2010. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>; Acesso em: 03/05/2010.

LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

LITTLE, Paul. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Série Antropologia*. Brasília: UnB, 2002.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Adir C. & AGUILERA URQUIZA, A. H. *Escola indígena: um cotidiano a ser inventado*. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF), 2005.

PAULA, Eunice Dias de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. In: *TELLUS*, Campo Grande, Ano 08, n° 14, 2008. Pg. 171-183.

POMPA, Cristina. *A religião como tradução*. Bauru/SP: EDUSC, 2003.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés*; mimeo. 2008.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

## NOTAS

<sup>1</sup> De uma estimativa de mais de 5.000.000 índios para o século XVI, chegou-se em 1998 a um total de 302.888 índios, considerando as pessoas que vivem nas Terras Indígenas. Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1998. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, p.1-143-1-152, 1999.

<sup>2</sup> Cada clã Bororo possui uma lista abundante de nomes próprios de pessoas entre os quais é escolhido o nome ou os nomes que a criança recebe no dia da sua nomeação. Como os filhos pertencem ao clã da mãe, o nome que eles recebem será escolhido na lista dos nomes do clã da mãe.

<sup>3</sup> cf. *site* <http://www.msmt.org.br/historia.php>, consultado em 10-02-2009.

<sup>4</sup> Artigo 49: "A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira".