

AS INTERVENÇÕES ESTATAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

da colonização a política pública, uma análise bibliográfica
State interventions in Indigenous School Education: from colonization to public policy, a bibliographical analysis

Arthur Ramalho Freire¹

Artigo recebido em: 22/11/2019.

Artigo aceito em: 25/01/2020.

RESUMO

O presente artigo busca analisar a bibliografia sobre os processos de construção de intervenções estatais acerca da educação para as populações indígenas no território, hoje, chamado Brasil. Através da análise bibliográfica da história, começando com as missões jesuíticas que foram os primeiros responsáveis pela educação para as populações indígenas, depois com a Proclamação da República. A manutenção da educação tem como órgão responsável pela constituição e uniformização de uma política de estado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o qual mantinha uma educação baseada nos ideais positivistas e evolucionistas. Em 1967, é fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o então órgão oficial responsável em auxiliar na construção da Educação Escolar das populações indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena, política pública, ação estatal, populações indígenas.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the bibliography on the processes of construction of state interventions on education for indigenous populations in the territory, now called Brazil. Through the bibliographical analysis of history, beginning with the Jesuit missions that were first responsible for education for indigenous populations, then with the Proclamation of the Republic. The maintenance of education has as a body responsible for the constitution and uniformity of a state policy the Indian Protection Service (SPI), which maintained an education based on positivist and evolutionist ideals. In 1967, the National Indian Foundation (FUNAI) was founded, the then official body responsible for assisting in the construction of School Education for indigenous populations.

KEYWORDS: Indigenous School Education, public policy, state action, indigenous populations.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3025216397280073>. E-mail: arthur.ramalho.freire@gmail.com. Integrante do LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento). Departamento de Antropologia Museu Nacional UFRJ.

1. Introdução

Esse artigo objetiva refletir sobre a bibliografia dos processos de construção de intervenções estatais acerca da educação escolar de populações nativas no território, hoje, chamado Brasil. Especificamente, procurei materiais e leituras que me permitissem entender as atuais ações estatais que emergiram de um contexto longo de disputas, conflitos e tentativas de formatação da ação colonial. No cenário da aprovação da constituição federal de 1988 é que se configura e se assegura legalmente a ideia de tratar o Brasil como um país dotado de uma diversidade cultural e de se construírem ações estatais que visariam valorizar tal pluralidade. É nesse mesmo contexto que diferentes movimentos sociais lutaram e passaram a demandar do Governo Federal ações concretas relacionadas às temáticas de gênero, raça e etnia (PALADINO e ALMEIDA, 2012). Especificamente, no que se refere à dimensão de atuação estatal em educação, a Escola Indígena sempre teve papel fundamental na história de formatação das populações nativas aos desenhos de pertencimento estabelecidos dentro do Estado-nação, denominado como Brasil.

Desde a colônia, mas, fundamentalmente, a partir do período republicano, diferentes modelos de educação “civilizacional” foram propostos e executados pelo Estado ou grupos designados. Pensando no horizonte republicano, temos, no período inicial de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com um modelo de escola que pretendia assimilar os indígenas. Com a extinção do SPI, é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na qual elementos pensados para assimilação das populações indígenas estavam centrados no ideário de autonomia econômica e nacionalização, ou seja, na ideia de transformação baseada em sua adequação a um sistema em que os indígenas deveriam virar trabalhadores braçais. Assim como as missões religiosas também propuseram a Educação escolar indígena com um modelo de educação que visaram assimilar os índios pela catequização. As escolas municipais do Brasil recebiam e ainda recebem populações indígenas sem nenhuma preocupação em respeitar a diversidade (PALADINO e ALMEIDA, 2012). A Educação escolar indígena tem sido um tema de grande importância na luta por direitos e afirmação

étnica feita por diferentes comunidades indígenas dentro do cenário atual do Brasil. A construção da Escola Indígena, dos materiais didáticos, do currículo que contemple toda a diversidade e respeite o contexto de cada comunidade, os espaços no qual a escola vai ocupar e, por fim, a construção de uma autonomia para que cada vez mais os indígenas sejam os únicos responsáveis desde a montagem até a execução da escola, fazem parte dessa luta diária das populações indígenas do Brasil.

Baseado em experiência de pesquisas anteriores (FREIRE e CORRÊA, 2015), nas quais se objetivou mapear a produção acerca da Educação escolar indígena nas últimas três décadas, nesse mapeamento das produções encontradas nos acervos *online* de todas as universidades federais e estaduais do Brasil - os livros, teses, dissertações, monografias e demais produções - nos mostraram um panorama renovado acerca da produção. Esse panorama nos mostrou tanto o aumento de experiências e propostas, como ainda uma pequena existência de materiais nos quais os indígenas explicitam o que pensam da educação e quais são os desafios vislumbrados. Portanto, objetiva-se, nesse artigo, uma análise da bibliografia referente à Educação escolar indígena enquanto temática que é construída e constituída como campo de investigações, espaço de intervenções e luta por direitos, configurando o que moveu esse texto - o de se perguntar se e como a Educação escolar indígena foi sempre uma maneira de formatar as populações indígenas, refletindo também como uma prática constituída para a colonização e dominação das comunidades indígenas se transformou em ferramenta dos próprios nativos para uma construção de sua autonomia e identidades.

Em um primeiro momento, nesse artigo, busquei fazer um apanhado histórico da bibliografia acerca da Educação escolar indígena, começando da época da colonização até os desdobramentos atuais, tentando identificar como a Educação escolar indígena se torna uma ferramenta de luta e, posteriormente, uma política pública. Em um segundo momento, busquei realizar uma reflexão acerca dos processos de construção da Educação escolar indígena como um campo de conhecimento e interesse, através da recuperação de temas e questões em experiências locais e projetos propostos.

2. Colonização e tutela²

Para entendermos as relações iniciais estabelecidas entre índios e portugueses é fundamental entender sobre quais bases elas se fundam e em qual medida se perpetuam. A ideia de que o projeto colonial, para além das guerras de conquista, do apossar de territórios e bens, consistiu na transformação de populações livres em trabalhadores dos empreendimentos coloniais e, para isso, a educação dessas populações às formas corretas de ser – cristão, trabalhador, temente a deus – foi sempre um instrumento central e constitutivo desta relação. É também das mudanças e disputas nas relações coloniais que a educação das populações nativas irá se constituir e se desenvolver ao longo dos séculos até sua incorporação dentro das ações do Estado brasileiro.

Se inicialmente as relações entre índios e os portugueses se organizavam em torno de feitorias e a troca de objetos por pau-brasil, com a instituição do primeiro governo geral do Brasil (1548) os colonos não queriam mais os nativos como parceiros para escambo, de tal modo que começava um real processo de ocupação de territórios e do interesse dos colonos pela mão de obra indígena para seus empreendimentos econômicos e na forma de canoeiros e soldados para o aprisionamento de mais índios (CUNHA, 2012). Portanto, os interesses da coroa portuguesa eram antes de tudo geopolíticos, queriam aliados indígenas para combaterem os holandeses, franceses e espanhóis, além de que queriam garantir fronteiras, o sucesso de seus empreendimentos comerciais e mão de obra nativa para fazê-los funcionar. Um agente importante nesse processo que compartilha o projeto colonizador – mesmo que em alguns momentos critiquem ou se oponham às práticas de colonos e de funcionários da coroa portuguesa – é a Igreja Católica,

² Faz-se aqui menção a BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. E ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. **Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. Nouvelle édition [en ligne]. Marseille: IRD Éditions, 2002, *que são importantes para entender as bases da resistência indígena face a essa dominação colonial*.

especificamente, sua ordem religiosa mais atuante no missionário: os Jesuítas enviados para realizar a catequização dos povos das colônias (CUNHA, 2012). São nesses contextos de disputas entre colonos e Jesuítas que o que mais se acentuava era quem deveria controlar o trabalho indígena nos aldeamentos e também de como repartir os indígenas para trabalho fora dos aldeamentos (CUNHA, 2012).

Sendo que se divergia sobre como o fazer, mas não da necessidade de se catequizar, educando os indígenas para uma nova forma de viver, segundo princípios e interesses coloniais. De meados do século XVII a meados do século XVIII, constitui-se essa hegemonia dos processos educativos passados pelas missões Jesuítas e seu modo de ensinar o trabalho e as formas de ocupação nas áreas dos aldeamentos. As disputas com os colonos permanecem tanto nas querelas jurídicas acerca da natureza das populações indígenas e do estatuto de seu trabalho (CUNHA, 2012), como na atuação presente e constante dos bandeirantes paulistas, a faceta mais recorrente do projeto de apresamento de escravos indígenas, incluindo, em muitos momentos, o ataque a aldeamentos Jesuítas (KERN, 1982; MONTEIRO, 1994). Assim, o domínio dos Jesuítas sobre o projeto “educacional” colonial se refletia fundamentalmente no controle de populações nativas para o trabalho e ocupação das terras para indígenas, sendo que a responsabilidade dos Jesuítas era a de auxiliar na expansão econômica e territorial dos Portugueses, garantindo a consolidação pacífica sobre novos territórios, como a Amazônia.

A expulsão dos Jesuítas, em 1750, muito mais do que o fim desse padrão educacional apenas retirou um ator poderoso e fez repartir missões e fazendas jesuíticas com outras ordens religiosas e colonos. O interesse do governo de Pombal³ em limitar os poderes da ordem religiosa não tornou a educação ou o trabalho indígena algo de livre escolha àquelas populações, ao contrário, o projeto colonial persistia em pensar populações nativas como mão de obra de empreendimentos

³ O período Pombalino como ficou conhecido, corresponde aos anos no qual Marques de Pombal exerceu o cargo de primeiro ministro em Portugal. Foi responsável por diversas medidas que afetaram o Brasil, uma delas foi a expulsão dos Jesuítas em busca de aumentar seu poder nas áreas controladas por eles (Jesuítas).

comerciais, soldados nas guerras coloniais e cristãos como destino de todos. Mesmo com a Proclamação da Independência, em 1822, esse quadro não se alterou, sendo os aldeamentos missionários a matriz educacional pensada para os indígenas quando sua incorporação não se dava como trabalhadores ou grupos a serem combatidos para não atrapalhar os empreendimentos de ocupação econômica de fronteira.

É só com a Proclamação da República, em 1889, que se constitui uma nova disputa acerca dos projetos políticos para as populações indígenas, em específico para a educação (LIMA, 1985). A partir desses embates políticos que surgirá o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), no ano de 1910, e, a partir de 1918, ficou conhecido apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que viria a ser o órgão responsável pela constituição e uniformização de uma política de Estado para os povos indígenas, resolvendo especialmente os conflitos existentes naquela época por conta de invasão de terras indígenas (LIMA, 2011), bem como preparar os indígenas para serem brasileiros e trabalhadores nacionais. Para isso, havia necessidade de um projeto de educação para todos os indígenas (LIMA, 1995). Ainda se debate qual o destino dos indígenas, tal qual o debate do fim do século XVIII até meados do século XIX, se questiona se devem ser exterminados os índios “bravos”, defendida principalmente pelos colonos, ou civilizá-los e incluí-los na sociedade como sendo a “solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra” (CUNHA, 2012, p. 57).

Nesse sentido, a proposta de educá-los será a vencedora como política de Estado, cabendo a esse ser responsável. O artigo 6º do Código Civil de 1916 e a lei nº 5.484/28 de 1928 que atribui ao SPITLN à função de tutelar⁴ os indígenas e na qual também será responsável pelo desenvolvimento das políticas indigenistas. Em 1918, o órgão passa a ser denominado apenas SPI e, em 1930, deixa de integrar o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O órgão foi extinto em 1967 quando

⁴ A noção de tutela ou poder tutelar é central para compreender esse tipo específico de atuação estatal (LIMA, 1995), orienta as propostas e o horizonte dos agentes estatais que lidam com populações indígenas. É ainda hoje, em alguma medida, o pressuposto da incapacidade indígena que orienta práticas e expectativas daqueles que interagem com estas populações.

foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A ação do SPILTN era dividida em quatro fases, dependendo da situação de contato. A primeira fase de ação, chamado de “pacificação”, consistia na doação de bens por parte dos agentes do SPILTN para o que eles consideravam índios arredios ou hostis sendo atraídos para um território delimitado as “reservas indígenas” e visando iniciar um processo de sedentarização. A segunda fase consistia na “educação” “[...] através da implantação de escolas” e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena” (TASSINARI, 2008, p. 222). Na terceira fase eram desenvolvidas ações para a “civilização” dos índios e preparação para se tornarem “trabalhadores nacionais”. A quarta fase “previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na ‘vida civilizatória’, segundo ideário positivista” (TASSINARI, 2008, p. 222).

2.1 Educação escolar indígena – um mote desde sempre com variações e retornos

Portanto, a educação para os índios é pensada como ferramenta fundamental para a “civilização” dos índios na política indigenista do SPILTN. A escola cumpriu papel central em incentivar um ideário nacionalista brasileiro nos indígenas (TASSINARI, 2008) e o modelo de escola proposto, naquela época, era para manutenção da tutela e preparação para o trabalho braçal. O SPI pautava suas ações nos ideais positivistas e evolucionistas, portanto as escolas que funcionavam nas aldeias seguiam esse mesmo modelo de ensino na ideia de “civilização dos selvagens” (TASSINARI, 2008). A ação do SPI produziu uma nova configuração nos aldeamentos indígenas em torno dos postos de atração, postos de vigilância e nos postos indígenas, criando uma relação de dependência das populações indígenas em relação ao SPI (TASSINARI, 2008). A educação escolar, portanto, que fez parte do processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, tinha um modelo de escola eurocêntrica e autoritária sem considerar sua organização social, sua concepção de mundo e seu conhecimento religioso (BENITES, 2009).

O gradual aumento de pesquisas sobre o indigenismo permite conhecer diferentes situações envolvendo as populações indígenas. Mesma pensada como o modelo a ser disseminada, a escola do posto indígena não funcionou com a mesma intensidade e “sucesso”. Diferentes situações foram se configurando, sem esquecer que, mesmo pensada como uma política estatal, nem todas as populações indígenas tiveram terras e postos indígenas constituídos pelo Estado. Muitas populações indígenas tiveram a educação formal conduzida por missões ou escolas regulares, ou seja, mesmo constituída legalmente, a educação tutelar nunca foi monopólio ou projeto padronizado aplicado pelo governo brasileiro. Essa situação prossegue até a extinção do SPI, em 1967, por conta de denúncias em todo o país, devido aos abusos de chefes de posto na exploração do trabalho indígena, além de alianças com projetos e políticos locais, nas quais postos e populações indígenas são vinculados à economia local, caso dos Terena em Mato Grosso do Sul (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972).

Desse contexto de tensões e conflitos que é fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no ano de 1967, a qual seria a nova responsável pela política indigenista do Estado Brasileiro. Sua constituição tem as marcas da ambiguidade de grande parte da atuação indigenista – mesclando as ideias de proteção e assimilação, tutela e integração. Marcadamente, constitui-se numa tentativa de romper com a imagem debilitada do SPI, ao mesmo tempo em que não rompe com muitas de suas práticas e modelos administrativos. Sua fundação se calcará inicialmente de certo distanciamento dos funcionários antigos e, ao mesmo tempo, de interpretações peculiares da produção analítica de Darcy Ribeiro, recuperando a ideia das etapas de integração, a formação de novos indigenistas e uma perspectiva assimilacionista da atuação estatal. Com essas perspectivas fundamentando as ações da FUNAI, a Educação escolar indígena, promovida pelo órgão, foi marcada por continuidades e aceitação de algumas mudanças em relação ao modelo de educação proposto pelo SPI, mas, ainda, a educação era utilizada com o objetivo de uma estratégia auxiliar no processo de assimilação dos indígenas. O diferencial do modelo proposto pela FUNAI vai ser na atitude das escolas frente às línguas nativas, enquanto o SPI utilizava apenas a língua portuguesa chegando até a proibir o uso das línguas nativas,

a política da FUNAI reconhece a importância do uso da língua materna para a alfabetização, incorporando-a nas séries iniciais, sendo parte de um processo que também levaria a assimilação (TASSINARI, 2008).

É a partir dessa necessidade de utilizar a língua materna nas séries iniciais nas escolas indígenas que a FUNAI vai estabelecer um convênio com o Instituto Linguístico de Verão (SIL), em 1969, e com a “Organização Protestante, Summer *Institute of Linguistics*, fundado no México em 1935, congrega linguistas preparados para grafar línguas indígenas com o intuito de realizar proselitismo religioso e traduzir a Bíblia em vários idiomas” (TASSINARI, 2008, p. 229). Nesse contexto de desenvolvimento nos estudos das línguas nativas no processo da Educação escolar indígena, juntamente com a contratação de indígenas como professores auxiliares que eram chamados de monitores bilíngues, deu início a uma mobilização indígena que resultou no desenvolvimento do “projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a autodeterminação a valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas” (TASSINARI, 2008, p. 230). É interessante perceber que a autora recupera no livro de Sílvia Coelho dos Santos, a primeira experiência com uma Educação escolar indígena bilíngue que foi implementada pela missionária Ursula Wiesemann para os Kaingang, os desafios presentes e as consequências do letramento de populações não ágrafas. Nesse trabalho, Sílvia Coelho acompanha um “plano de ação”, no qual o autor apresenta propostas concretas para uma política indigenista baseado nas conclusões de suas pesquisas.

Tal qual em outros momentos, trata-se de experiência pontual que não reflete a atuação da FUNAI em todo país, particularmente nos postos indígenas do Nordeste, locais em que a questão da língua indígena nativa está longe de ser um tema fundamental na Educação escolar indígena, a não ser para marcar a ausência dela e a pobreza dessas populações, outra questão que chama a atenção quando se discute Educação escolar indígena até os dias de hoje. Nesse cenário que começa a se desenhar na parte final da década de 1970, diversos grupos e associações começam a

articular uma pauta visando assegurar a garantia mínima de direitos aos indígenas, como terra, saúde e educação. Antes da aprovação da Constituição Federal de 1988, os movimentos indígenas já faziam uma pressão ao Governo Federal para o reconhecimento da diversidade cultural do país. Portanto, é a partir da Constituição de 1988 que o Brasil começa a ser pensado como dotado de uma diversidade étnica, sobre a qual seriam desenvolvidas políticas públicas para reconhecerem e garantirem essa diversidade, garantindo direitos diferenciados. Já em 1996, é aprovada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir daí a educação escolar indígena passa a ter prerrogativas diferenciadas da educação nacional.

Para Tassinari (2008), a década de 1990 é o divisor de águas na história da Educação escolar indígena, pois é a partir dessa data que, segundo a autora, se tem os desdobramentos concretos da constituição de 1988. Nesse cenário, as escolas indígenas são definidas como diferenciadas, bilíngues e interculturais. Portanto, as comunidades indígenas teriam garantido a liberdade de definir projetos pedagógicos e curriculares que “[...], no entanto, têm que ser reconhecido pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos a continuidade de seus estudos” (TASSINARI, 2008, p. 233). Mesmo sendo a leitura de Tassinari peculiar a certos contextos nos quais os movimentos e populações indígenas obtiveram algum sucesso, ainda é uma política marcadamente colocada em diretrizes e normas e não disseminada como prática de Estado.

Vale lembrar que é no contexto pré-constituição de 1988, em que vão começar a se desenvolver ações voltadas à garantia dos direitos indígenas. Nesse cenário, começam a ser difundidos os primeiros cursos de formação de professores indígenas, tendo como meta a elaboração de materiais didáticos nas diversas línguas e em português e uma renovação curricular em todas as áreas do conhecimento. No Acre e em outras regiões do Brasil começam a ser oferecidos de maneira contínua os primeiros cursos de formação de Professores Indígenas, portanto “os professores indígenas vêm tentando reagir às condições anteriores impostas pelas escolas das agências que atuam no contato, reforçando as suas vozes agora na qualidade de

autores” (MONTE, 2000), salientando a importância do professor indígena nesse processo de construção da Educação escolar indígena.

O aspecto mais inovador da legislação é o reconhecimento de que os indígenas não só possuem sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, mas que, principalmente, utilizam processos próprios de aprendizagem que precisam ser considerados pela escola, assim como o espaço ocupado por elas. Assim como os distintos modos como essas escolas são levados à cabo, gerando espaços e tempos próprios de aprendizagem, a escola não necessariamente “destrói” as lógicas e experiências culturais dos povos indígenas, existindo negociações e modalidades distintas de aceitação e rejeição mais complexas do que as noções de reprodução e resistência dariam conta.

O principal desafio das políticas públicas voltadas para a Educação escolar indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas, daí a importância da política de formação e contratação de professores indígenas considerando que serão mais propensos a utilizarem as estratégias próprias de ensino e aprendizagem ou ao menos respeitá-las nas escolas indígenas (TASSINARI, 2008, p. 234). Precisa ser considerada toda a história da comunidade, o aspecto cultural, a demanda por Educação Escolar, o currículo das disciplinas diferenciadas e, de acordo com o contexto de cada comunidade, quem vai construir a Educação Escolar e quem irá ministrar as aulas. Desafia-se a pensar que nesses cenários em que a identidade indígena é sempre colocada em dúvida pelos não índios, ainda se cobra das populações nativas que vivessem como seus antepassados. “Qualquer utilização de elementos da cultura branca, inclusive da tecnologia, é tida como elemento que questiona o ser indígena” (LIRA; BATISTA, 2016, p. 125). O aprendizado e a utilização de novas técnicas não fazem com que o índio deixe de ser índio, “a identidade indígena não se perde, pelo contrário, se reafirma sob múltiplas formas, ao contrário da demanda social de que sejam ‘tão-somente índios’ desvinculados do mundo atual” (LIRA; BATISTA, 2016, p. 125). Lira e Batista (2016) também colocam a escola indígena como um cenário importante para o processo de

construção de uma identidade indígena. É desafiador pensar que, nesse contexto, se imagina, mas ainda não se consegue pôr em prática, uma política estatal que realmente considere o planejamento, as diferenças e as singularidades de uma política de Estado para a educação.

Acompanhando a própria falta de sistematização do tema, têm-se muitos relatos que remetem aos processos singulares, sem conseguirem tornar isso nada além de projetos pilotos de intervenção. Esses, muitas vezes, têm a qualidade de acompanhar situações históricas, mas projetam sua replicação para contextos e situações muito distintas. Para que a Educação escolar indígena possa ser pensada como uma política sistêmica do Estado brasileiro, faz-se necessário sistematizar a diversidade e tornar tais práticas reflexivas cotidianas na atuação estatal e não episódicas, como se caracterizou o planejamento estatal indigenista em grande parte do período republicano.

3. Construindo interpretações: Educação escolar indígena

Na primeira parte do artigo procurei apresentar a centralidade e longevidade da educação para populações indígenas no contexto brasileiro. Muito antes de se tornar uma nação, de se constituir um Estado e de se pensar uma política para populações nativas, a ideia de educar indígenas se constituiu no discurso e na prática no hoje território brasileiro. Parte fundamental da atuação missionária, educar indígenas para os modelos de sociedade, civilidade e cristandade, foram práticas constitutivas do período colonial e que jamais sofreram rompimento no período imperial e em alguma medida no período republicano. Mesmo que a guisa de comentário, é interessante pensar que até hoje missões cristãs desejam e atuam junto às populações nativas⁵, o que sinaliza que tal projeto nunca foi superado. Todavia,

⁵ Como exemplo do Centro de Treinamento Missionário Shekinah (CTMS) na qual tem sua atuação com os povos indígenas nos dias atuais, vide SILVA, Jhébessica Angell Alves e. **Evangelizando todas as tribos até a última se alcançada**: reflexões sobre a Missão Novas Tribos do Brasil e a antropologia aplicada às ações

também não se trata apenas de um projeto de continuidade, não só porque histórica e contextualmente, muitos debates, conflitos, lutas e mudanças também se processaram. Nesse sentido, esse artigo debate, através de alguns trabalhos, como a Educação escolar indígena foi tomando sentido e relevância a ponto de que nos anos 2000 se procurasse construir uma política de Estado extensa e disseminada para a Educação escolar indígena fruto de lutas e demandas de movimentos e populações indígenas, da ação e pesquisa de profissionais na temática (professores, antropólogos, pedagogos, indigenistas, entre vários profissionais) e do acúmulo e sistematização de experiências, debates e propostas para a Educação escolar indígena.

Antes de tudo, entende-se aqui por Educação escolar indígena os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos das populações indígenas, ou seja, é a escola feita do índio para o índio. Enquanto a educação indígena seria os processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas por meio da escola, uma instituição própria dos colonizadores. A Educação escolar indígena é a escola apropriada pelas populações indígenas no intuito de reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso aos outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis (PALADINO, 2011).

Portanto, nas primeiras tentativas de educação para as populações indígenas promovidas, primeiramente, pelos missionários e depois sendo desenvolvida como uma ação do Estado, tendo como órgão responsável o SPI, tiveram como modelo a tutela e a tentativa de aculturação das populações indígenas. No fim da década de 1960, se iniciam os movimentos pelos direitos humanos e o início da década de 1970 é marcado pelo clima da Ditadura Militar e pela mobilização da sociedade civil pelo fim da tutela (PALADINO, 2011). É nesse contexto que surge uma nova forma de pensar a educação escolar indígena “[...] baseada num ideário de diversidade e pluralidade cultural, tal como é concebida na atualidade: bilíngue, específica diferenciada e intercultural.” (PALADINO, 2001, p. 7). Segundo Paladino (2001), a

missionárias. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia, Cchla, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

escola vai ter uma dupla função, primeiro que existe um certo “consenso” entre os diferentes setores da sociedade que a escola de tipo específico para as populações indígenas teria que ter curriculum, conteúdo e material elaborado e implementado por indígenas, dando autonomia aos mesmos. Por outro lado, os processos formais de ensino vão adquirindo novos sentidos, tanto para os responsáveis de implementar essa educação quanto para as populações indígenas que se veem afetadas por essas políticas públicas. (PALADINO, 2011).

Partindo das pesquisas de iniciação científica realizadas durante os anos de 2014 a 2017, na busca por textos que, de alguma maneira, explicassem o contexto de constituição da temática sobre Educação escolar indígena, me deparei com alguns textos chaves⁶. Através do mapeamento dos acervos *online* das universidades públicas brasileiras, encontrei alguns trabalhos, como os da coletânea organizada pela autora Aracy Lopes da Silva “*Comissão Pró-Índio: A questão da Educação escolar indígena*” que permitiram entender melhor o panorama do campo da Educação escolar indígena pré-constituição de 88. Fruto de um debate mais amplo, a coletânea trata da questão da Educação escolar indígena e os direitos dos índios realizada no *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação escolar indígena*, colocando várias experiências relacionadas à educação para as populações indígenas em todo Brasil. Os artigos da coletânea trazem o contexto local da experiência, metodologia aplicada, materiais didáticos utilizados, confecção do material didático, papel da escola, contexto de experiências anteriores de escola e o contexto do dia a dia da comunidade, dando há perceber que muito mais do que um campo organizado, é sim o cenário de diferentes experiências e um incomodo geral com a atuação do órgão indigenista que ou não atua em prol das populações, ou quando o faz produz uma educação não voltada para os interesses e desejos dos indígenas.

⁶ Textos que dentro da dinâmica da pesquisa foram mais referenciados dentro dos acervos online quando pesquisados pelo indexador, educação escolar indígena.

No texto de abertura da coletânea, a autora Aracy Lopes aborda a importância de discutir a Educação escolar indígena para se construir uma educação que se adeque a cada realidade das populações indígenas do Brasil:

Sentiu-se a necessidade de um encontro dessa natureza quando se constatou as condições de isolamento, dentro de cada área indígena, nas quais se realiza o trabalho; a inexistência de uma orientação definida e de uma filosofia de Educação escolar indígena por parte do órgão oficial – a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); as poucas oportunidades de trabalho conjunto entre as universidades, de um lado, e os indigenistas de outro. Pensou-se, assim, numa reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências atuais e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no País. (SILVA, 1981, p. 11).

Ainda nesse mesmo contexto, vale ressaltar a importância de se construir uma educação diferente da proposta pelos missionários e pelo SPI que tinha como objetivo a aculturação e não considerava a diversidade cultural de todas as populações indígenas. É essencial construir uma educação junto de cada povo indígena considerando suas particularidades históricas e culturais, no sentido de construir uma educação para os índios, ou seja, uma educação criada conjuntamente através da vivência comum, da reflexão e do trabalho conjunto de índios e brancos (SILVA, 1981). Se faz importante investir na construção da autonomia dos povos indígenas, ou seja, que eles construam sua educação e todos os meios de ensino (livro, sala de aula, professores, assuntos tratados), não só educação, mas também que tenham acesso à terra – que seja ligado com o passado imemorial e dê para sua subsistência - e o direito do exercício da diversidade no seio da comunidade nacional (MONTE, 2000).

Partindo desse primeiro momento em que existe um esforço em pensar diferentes situações e relatos, configurando um recorrido de experiências pioneiras, o que se assistirá nos anos 80 é uma busca por implantar e continuar experiências pedagógicas alternativas. Chama a atenção que experiências como a do Acre (MONTE, 2000) – recuperados regularmente pela memória indigenista, não terem virado tema de investigação e sistematização em termos de pesquisa ou memória

antropológica. Nesse sentido, procuro recuperar, na próxima sessão, através da análise de três dissertações o contexto da época acerca da temática da Educação escolar indígena em diferentes contextos e diferentes abordagens metodológicas.

3.1 Experiências locais

O objetivo dessa parte é discutir um pouco três experiências diferentes, mas que dão um panorama dos desdobramentos das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena pós constituição de 1988. A primeira dissertação é de Ricardo Cavalcanti, apresentada no PPGAS do Museu Nacional, no ano de 1999, intitulada *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil central*. O autor se propõe a fazer uma exposição geral do cenário de fundo das discussões mais recentes sobre o tema da escola entre índios e introduz uma contextualização histórica da área etnográfica focada, se propondo a abordar as novas formas de fazer a “educação escolar para índios”, as quais deixariam de lado os pressupostos da assimilação ou da “aculturação” (CAVALCANTI, 1999). É no final da década de 1970 e início da década de 1980, período em começa a ter articulações regionais e nacionais produzindo uma diversidade de projetos específicos, que vão ser conduzidos por organizações não governamentais e só no decorrer da década de 1990 que vai se conquistar o suporte de setores governamentais.

Portanto, o modelo de tutela promovido pelo SPI e missionários, existe um descontentamento das populações indígenas com o modelo tutelar que objetivava a assimilação dos nativos. Os novos projetos propostos partem de uma nova roupagem para o tratamento das dificuldades e demandas das populações indígenas. Na leitura que o autor faz, a escola seria um instrumento de acesso ao conhecimento e “a forma mais acabada e sacramentada desse instrumental é a escrita” (CAVALCANTI, 1999, p. 9), nesse caso a escrita seria a ponte de acesso para a transmissão do conhecimento. Começa a se articular uma nova roupagem para a Educação escolar indígena que ainda no começo da transição do SPI para a FUNAI vai existir “[...] a herança de escolas do

antigo SPI, todas orientadas por padrões nacionais de ensino, sem oferecer nenhuma contribuição válida à promoção das comunidades indígenas” (CAVALCANTI, 1999, p. 14). O autor expõe o debate acerca da escola bilíngue, sendo esse debate anterior à fundação da FUNAI, já no final do extinto SPI que já começam a pensar a possibilidade do direito da alfabetização na língua materna.

Com essa nova perspectiva, o SIL (Summer Institute of Linguistics) assume um papel importante na “redução ortográfica das línguas orais” (CAVALCANTI, 1999, p. 15). Assim, a lei que coloca a educação bilíngue como obrigatória coloca o SIL como figura central da escola, mas também responsável pela formação de professores índios em um futuro, como um novo grande projeto de Educação escolar indígena. Outros dois marcos anunciados são a criação da OPAN (Operação Anchieta), em 1969, e ,em 1972, a presença do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) que era:

[...] os primeiros esboços de um indigenismo não- governamental, orientado pela mobilização de um ativismo “basista”, voltado inicialmente para a defesa de direitos territoriais, a reunião e mobilização de lideranças indígenas e a denúncia de interesses fundiários e econômicos predatórios às áreas indígenas (CAVALCANTI, 1999, p. 16)

É a partir da década de 1980 que as novas experiências relacionadas à “educação escolar para índios” e as afirmações de direitos viriam a expressar-se em busca de sistematicidade. O Encontro Nacional sobre Educação escolar indígena, promovida pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, no ano de 1979, é um marco importante, pois ao final desse encontro postulam-se um documento com três princípios que iriam fundamentar a luta por uma educação escolar indígena nas décadas de 1980 e 1990. Através da análise de como é que a escola chega no Alto Xingu, com as experiências anteriores até meados da década de 1990, tratavam de experiências generalizadas para todo o Xingu, portanto, é importante ter o cuidado de se construir uma escola que se adeque a cada realidade e a cada especificidade de cada etnia. Mesmo que reconhecendo a importância do Xingu para a prática e memória indigenista, não deixa de ser revelador, e em alguma medida pretensiosa,

projetar a Educação escolar indígena e seus problemas a partir do contexto específico. Pensado e constituído como uma terra indígena modelar, o Parque Indígena do Xingu representa ou transparece o *modus operandi* e os recursos da política indigenista, está mais para vitrine e local de certa espetacularização da ação estatal, presente em revistas, jornais e filmes (LIMA, 1995).

A segunda dissertação aqui abordada é a da Mariana Paladino, intitulada *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: Entre a revitalização cultural e a 'desintegração do modo de ser tradicional'*, apresentada em 2001, para o PPGAS do Museu Nacional. De maneira resumida, a autora pretendia buscar caracterizar e analisar a bibliografia levantada classificando-a em “gêneros” e apresenta os temas e problemas em torno dos quais se estabelecem os debates sobre educação escolar indígena. Por fim, realiza um estudo de caso no Mato Grosso do Sul durante a terceira etapa do curso de Formação Específica para Professores Indígenas Kaiowá. A autora analisa a atuação da antropologia na educação escolar indígena, os tipos de pesquisas realizadas e a intervenção de assessorias/consultorias no contexto da militância indigenista (PALADINO, 2001).

A Educação escolar indígena no Brasil começando na época da tutela, nas quais tinham como interesse a integração do índio a sociedade nacional e esses discursos tutelares começam a adquirir características de uma “problemática” que passa a ser revisada pelas demandas internacionais, legislada e regulamentada. É no contexto dos movimentos de direitos humanos, no fim da década de 1960 e começo da década de 1970 marcada pela Ditadura Militar e da pressão da sociedade civil pelo fim da tutela, é que se situa a origem de uma nova forma de pensar a Educação escolar indígena que seria “[...] baseado num ideário de diversidade e pluralidade cultural, tal como é conhecida na atualidade: bilíngue, específica, diferenciada e intercultural” (PALADINO, 2001, p. 7).

O cenário da pesquisa é o curso de Magistério Específico para Professores Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul. Esse curso começa a ser implementado

depois da transferência da responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC e “[...] as ações do mesmo têm estado dirigidas para avaliar e financiar projetos de escolas indígenas, de formação de professores, de encontros, de elaboração de material didático específico, de construção de estabelecimentos escolares em áreas indígenas, entre outros” (PALADINO, 2001, p. 38). O maior investimento é na formação de professores indígenas, primeiramente, com cursos empreendidos pelas ONGs e pelos setores da Igreja Católica, como o CIMI e a OPAN. Mais tarde, a formação de professores indígenas passou a ser preocupação para agências indigenistas e organizações indígenas e “atualmente tem se convertido numa exigência burocrática, como é possível verificar a partir da leitura da LDB ou do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.” (PALADINO, 2011, p. 39).

A terceira dissertação é a da Celia Letícia Gouvêa Collet, intitulada *“QUERO PROGRESSO SENDO ÍNDIO”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena.* (2001), apresentada ao PPGAS do Museu Nacional, em 2001. Resumidamente, a autora situa historicamente a noção de interculturalidade, mostra como esse conceito ganha importância nas últimas décadas, analisa o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas e, por fim, mostra como os princípios lançados e trabalhados no RCNEI são vividos, colocados em cena, na prática, de um curso de formação de professores índios (COLLET, 2001).

A partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco dos países desenvolvidos, o termo interculturalidade passou a ocupar um espaço central no debate sobre educação. É nesse mesmo período que a escola passa a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias (COLLET, 2001). A continentalização do programa de Educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada que aconteceu no México e nos EUA acaba se desdobrando e chega no Brasil.

Portanto, o conceito de interculturalidade é tratado no documento do Ministério da Educação, no qual pretende ser referência nacional para a construção dos currículos nas escolas indígenas, o RCNEI (COLLET, 2001). Esse documento é construído em contraposição à concepção assimilacionista de escola, possui ainda um caráter unificador e normativo ao usarem termos como “deve” e “exige”. O conceito de interculturalidade é utilizado de duas formas: primeiro para se referir à situação real das populações indígenas e de suas escolas e segundo serve como um ideal de educação que se buscaria construir na nova proposta curricular (COLLET, 2001). A participação indígena configura-se como fundamental nesse processo, sendo, principalmente o professor indígena peça-chave, enquanto mediador entre escola e comunidade e entre escola e os brancos (COLLET, 2001).

Em alguma medida, objetivou-se, nessa parte, perceber como um campo tomado como existente, mas difuso – a Educação escolar indígena – passa a partir dos anos 80 a se constituir como um espaço de lutas, disputas e projetos colocados em prática que acabarão refluindo para demandas, propostas de atuação e intervenção do Estado como implementador de uma política sistemática e continuada para a Educação escolar indígena. Se essa começa como parte fundamental do projeto colonial e mesmo que escamoteada com a noção de proteção tutelar ainda permanece no século XX como veículo de produção de integração indígena e abandono/não reconhecimento da diversidade das populações indígenas, é a partir das lutas e demandas das populações indígenas e do investimento formativo e reflexivo que tomará outros sentidos e vetor de demanda e pauta política do movimento indígena. A ideia de recuperar as dissertações foi a de permitir perceber como certo panorama de questões que permeiam a Educação escolar indígena no Brasil começam a tomar novos sentidos no contexto das lutas das minorias na Ditadura Militar. Os primeiros projetos de educação feitos por missionários e pelo SPI eram de natureza assimilacionista, ou seja, pretendiam a integração do índio na sociedade e não estavam preocupados com a garantia da diversidade. Nesse percurso, vão ganhando novas formas, demandando novas posturas e práticas da FUNAI até chegar ao Ministério da Educação.

3.2 Espaços Escolares Indígenas

A Educação escolar indígena proporcionou que as populações indígenas assegurassem seus direitos, permitindo o diálogo com a sociedade envolvente e um espaço para a reconstrução da identidade étnica dos grupos e fortalecimento dos professores lideranças (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). Portanto, o espaço escolar sempre foi desvalorizado ou nunca pensado para abarcar as particularidades de cada população indígena no Brasil, contudo, há luta por ações que contemplem essas diferentes particularidades da organização dos tempos e espaços escolares e de como essa organização espacial tem influência na aprendizagem escolar (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). O Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), o qual estabelece que a organização da Educação escolar indígena tenha a participação dos povos indígenas e que seja respeitado suas particularidades e especificidades (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017), mas sabemos que, na prática, as coisas são de outra forma. Na maioria dos projetos de Educação escolar indígena quase sempre não se ouve os indígenas, não se considera suas especificidades e particularidades, se vem com um projeto pronto e é imposto de cima para baixo nas populações ou até mesmo se tem um projeto de outra comunidade indígena servindo de modelo para todas as demais comunidades. A luta é para que se considere os espaços físicos e a infraestrutura escolar, na qual devem ser adaptadas a realidade de cada comunidade indígena, considerando seus recursos e modelos arquitetônicos.

No artigo intitulado “*Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos*” das autoras Zanin, Silva e Cristofoli (2017) elas vão analisar, nos documentos, os órgãos oficiais responsáveis pela Educação escolar indígena e como os espaços escolares estão sendo criados e oferecidos as populações indígenas no Brasil (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). As autoras constataam que a infraestrutura das escolas indígenas ainda é um desafio para o MEC e esse descaso com as infraestruturas das escolas indígenas vem desde a época do SPI e se perdura até os dias de hoje. Portanto, se faz importante que a escola indígena contemple a

visão do mundo indígena e “que compreende o todo de uma forma mais integrada e culturalmente contextualizada, relacionando o conhecimento à espiritualidade” (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 209). E, ainda segundo as autoras, os “processos de ensino e aprendizagem indígenas estão inseridos em sistemas de trocas e de reciprocidade, estabelecendo relações dialógicas comunitárias e interpessoais – reforçando, assim, o papel da família extensa para o aprendizado” (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 209).

Esse cenário de disputas, complexidade e reflexões aumenta o número de fatores a serem considerados para a construção de projetos arquitetônicos que abarquem a todas as especificidades de cada população indígena. Portanto, se faz de extrema importância escutar atentamente as populações indígenas, “afim de que se revelem as atividades abarcadas pelos processos pedagógicos, bem como as características dos espaços que irão acolher a comunidade escolar. A partir disso, poder-se-á detalhar o programa arquitetônico almejado para a escola em questão” (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 209-210). A importância de considerar as especificidades e particularidades de cada população indígena é que:

o espaço escolar permitir usos culturais, encontros e atividades que vão além daqueles comumente realizados em escolas da rede pública, uma vez que a comunidade toda participa da escola. Nesse sentido, faltam espaços específicos para abrigar a comunidade e suas atividades cotidianas, que são parte do aprendizado, uma vez que a educação é algo contínuo durante a vida, reforçada pelas trocas entre distintas gerações. (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 210).

Por fim, as autoras trazem o exemplo de três aldeias Guarani da cidade de São Paulo que tiveram no ano de 2004 uma solução arquitetônica implementada nos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) construídos pela iniciativa da Secretaria de Educação do município (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017). Nas palavras das autoras

o projeto arquitetônico de cada centro respeita as condições sócio-paisagísticas-culturais de cada aldeia, e *foi elaborado juntamente com as lideranças indígenas Guarani*” (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2014,

grifo nosso). Consideramos esse fato extremamente relevante, uma vez que permite uma maior aproximação dos interesses de cada comunidade, o que facilita a posterior apropriação e uso dos espaços, possibilitando o correto emprego do recurso público e atendendo, ainda, às legislações em vigor voltadas à educação indígena. (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2017, p. 214).

Portanto, são projetos como esse desenvolvido em São Paulo que poderiam se tornar um “modelo” a ser seguido. Quando digo “modelo”, refiro-me ao fato de considerar as especificidades de cada população indígena, os recursos naturais para construir o espaço escolar e o modelo arquitetônico, respeitando a diversidade de cada população indígena.

4. Considerações finais

Ao fim dessa discussão que não se encerra aqui, visto a dimensão do debate e agentes envolvidos, reflito em alguma medida sobre as questões colocadas que, de alguma maneira, situam parte de minha trajetória e dos assuntos que foram surgindo ou foram sendo apresentados durante minha formação. Fiz um recorte em um primeiro momento da literatura clássica sobre a temática da Educação escolar indígena, tentando conhecer e compreender esse campo de conhecimento, vasto e disperso. Esses me levaram num segundo momento a buscar textos chave para o campo, permitindo melhor conhecer e perceber um panorama da história, contexto e agentes envolvidos na educação escolar indígena.

Pretendi aqui analisar como a Educação escolar indígena sempre foi um elemento de formatação das populações indígenas. Começando na época das missões religiosas e do SPI que tinham como modelo a tutela, uma na base da catequização e o outro na base de transformar os índios em trabalhadores braçais. Diante de um quadro de denúncias que culmina com a extinção do SPI e com a criação da FUNAI, de certa medida vai continuar e, ao mesmo tempo, descontinuar o modelo tutelar promovido pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Em um cenário de luta dos movimentos indígenas e indigenistas a favor do reconhecimento da diversidade do Brasil ainda no período da Ditadura Militar e, de certa forma, uma pressão da sociedade nacional para que os direitos das minorias fossem reconhecidos, a pauta da educação se fortalece. Aos poucos se constitui em um dos carros chefes na luta dos movimentos indígenas. A luta seria de como construir uma educação que abarcasse o contexto de cada comunidade, a história, cultura, os espaços das escolas, a arquitetura e quem seria os responsáveis em construir essa educação. Dessa trajetória de lutas, de aprofundamento de conhecimento, mas também de demandas e tentativas de construção no nível governamental, a Educação escolar indígena acaba se constituindo como ponto central no cotidiano e nas políticas indígenas. Desse cenário se construindo e a tentativa de compreendê-lo que se construiu esse meu primeiro esforço de pesquisa e síntese. Esse mesmo que me faz perceber a importância de melhor conhecer cotidianamente e que se constituirá em meu próximo passo do entendimento antropológico do cotidiano dos professores indígenas, dilemas, processos e questões.

Referências

BENITES, Tonico. **A Escola Na Ótica Dos Ava Kaiowá: Impactos E Interpretações Indígenas**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **A Sociologia do Brasil Indígena**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1972. v. 1. p. 149.

CAVALCANTI, Ricardo Antonio da Silva. **Presente De Branco, Presente De Grego? Escola E Escrita Em Comunidades Indígenas Do Brasil Central**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 1999. 210 p.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **“Quero Progresso Sendo Índio”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 2001. 107 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 158 p.

FREIRE, A. R.; CORRÊA, J. G. S. Educação escolar indígena, produção bibliográfica e construção de consensos - desdobrando pesquisa e pensando antropologia, formação de estados nacionais e a construção de atores e intervenções pedagógicas. In: **XIII Congresso De Iniciação Científica Da Universidade Federal De Campina Grande**, 2015, Campina Grande. XIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Aos fetichistas, ordem e progresso: um estudo do campo indigenista no seu estado de formação**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 1985.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. “Reconsiderando poder tutelar e formação do estado no Brasil: notas a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais”. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). **Memória do SPI: Textos, imagens, documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011. p. 201-211.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um Olhar Sobre A Presença das Populações Nativas Na Invenção do Brasil. In: Aracy Lopez da Silva; Luiz Donisetti Benzi Grupioni. (Org.). **A Questão Indígena Na Sala De Aula. Novos Subsídios Para Professores De 1º E 2º Graus**. 1ed.BRASÍLIA: MEC, 1995, v. , p. 407-419.

LIRA, André Augusto Diniz; BATISTA, Mércia Rejane Rangel. O conhecimento, sua construção e a identidade indígena: Representações sociais do professorado Potiguara. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (Org.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande: Edufcp, 2016. Cap. 4. p. 117-147.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2000, n.111, pp.7-29. ISSN 0100-1574.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PALADINO, Mariana & Nina Paiva ALMEIDA. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Contra Capa Livraria, LACED/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração de modo de ser tradicional”**. Dissertação de mestrado apresentada ao PPGAS/MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.

KERN, Arno Alvarez. **Missões: uma utopia política**. Porto Alegre, mercado Aberto, 1982. 275p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.218-244, 16 ago. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 43, n. 1, p.201-222, 21 set. 2017. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662535>.