

2º CICLO DE ESTUDOS
RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO

Educação Decolonial dos Povos Indígenas no Brasil:

A importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue

Victor José Lima da Silva Brandão

M

2021



Victor José Lima da Silva Brandão

Educação Decolonial dos Povos Indígenas no Brasil:

A importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Victor José Lima da Silva Brandão

Educação Decolonial dos Povos Indígenas no Brasil:

A importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	3
Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de Figuras.....	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução	12
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	16
1.1. A Educação Indígena no período Colonial.....	16
1.1.1. As ordens religiosas na Amazônia Colonial	18
1.2. A Educação Indígena no Brasil Império	21
1.3. Os indígenas no Brasil República e a promulgação da Constituição Federal de 1988..	24
2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INTERCULTURAL E MULTILÍNGUE	30
2.1. As problemáticas da educação na Amazônia brasileira	31
2.2. A Educação Escolar Indígena	35
3. O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS (PROLIND) E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	43
4. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MULTILÍNGUE À LUZ DA PERSPECTIVA DECOLONIAL...	59
4.1. Discussões a respeito da Educação Escolar Indígena.....	60
4.2. A decolonização à luz da teoria de relações internacionais.....	62
4.3. A contribuição de Paulo Freire para uma educação decolonial.....	67
Considerações Finais	72
Referências Bibliográficas	79
Fontes.....	86

Eu sou brasileiro,
Brasileiro da Amazônia
Brasileiro sonhador
Sou brasileiro do Pará tenho o tempero
De Belém eu tenho o cheiro
Sou Norte com muito amor
(Edilson Moreno)

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, Setembro de 2021]

[Victor José Lima da Silva Brandão]

Agradecimentos

Escrever os agradecimentos é pensar em todos os momentos vividos no mestrado, desde a inscrição até a entrega da dissertação. Por isso, agradeço primeiramente a Deus por me dar a oportunidade de chegar ao final desse curso tão enriquecedor e por me ensinar com os percalços do caminho, que não foram poucos. Também penso com carinho nas pessoas que me acompanharam nesta trajetória, em cada palavra, cada gesto, cada olhar de acolhimento nestes dois anos. Por isso, dedico esses agradecimentos:

Aos meus pais, José Brandão de Sousa e Roseneyde Maria Lima da Silva Brandão, por sempre estarem ao meu lado e apoiarem minhas escolhas. Ao meu irmão, Igor José Lima da Silva Brandão, pelo apoio, pelas informações e pelas conversas nos momentos mais tortuosos de 2020.

Aos meus amigos que o mestrado me presenteou, Carolina Teodoro, Jéssica Martins e Tálita Mello, por dividirem todos os trabalhos, alegrias, angústias e preocupações que essa jornada nos proporcionou, vocês deixaram essa jornada mais leve e divertida.

Aos amigos da Casa Paranhos, pelas risadas, pelos ensinamentos, pela paciência e pelo acolhimento que todos tiveram comigo no dia a dia. Não posso esquecer das raivas proporcionadas também, mas hoje são histórias divertidas e cheias de saudades, pois morar em outro país não é fácil e vocês foram e são minha família.

Às minhas amigas, Nara Marques e Fernanda Silva, que sempre torcem por mim, muito obrigado pela paciência, pelas conversas e pelas risadas em todos os anos de amizade. Também agradeço a todos os colegas do mestrado, que compartilharam essa experiência na cidade do Porto.

Aos professores do mestrado, que tanto compartilharam de seus conhecimentos durante esse processo.

Ao meu orientador, Luís Grosso Correia, pela constante disposição para dialogar, pelo apoio e pela paciência em toda trajetória do mestrado. Não tenho palavras para descrever o quanto o senhor foi fundamental nesse processo. O senhor tem o dom do magistério e deixa visível em cada aula, cada orientação, cada conversa. Muito obrigado por me inspirar.

Por fim, agradeço à todos que fizeram parte dessa jornada e que contribuíram para o meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Resumo

O presente trabalho possui como objetivo analisar a importância da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e multilíngue para a preservação dos direitos conquistados e para a decolonização dos povos indígenas do Brasil. No decorrer do trabalho será feito um breve histórico dos povos indígenas no Brasil, abordando as principais políticas que contribuíram para o entendimento da educação institucionalizada voltada aos indígenas. Também será discutido as particularidades culturais aplicados nas unidades curriculares e as principais demandas das comunidades indígenas, as quais contribuíram para o surgimento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Serão disponibilizados dados que comprovam a importância do programa para a ampliação do acesso ao ensino superior pelos povos originários. Ademais, será feita uma análise da educação diferenciada, intercultural e multilíngue com base nos conceitos da teoria decolonial e na contribuição do pedagogo Paulo Freire para uma educação libertadora. Por fim, será abordado sobre a importância da educação escolar indígena, como estipulado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, para a recuperação das memórias históricas, para a reafirmação de suas identidades étnicas e para o fortalecimento das lutas pelas garantias dos direitos políticos, os quais contribuem para a descolonização epistemológica do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Educação Intercultural. Decolonial.

Abstract

The present research aims to analyze the importance of differentiated, intercultural and multilingual Indigenous School Education for the preservation of the rights conquered and for the decolonization of indigenous peoples of Brazil. Throughout of this research will be made a brief history of indigenous peoples in Brazil, approaching the main policies that contributed to the understanding of institutionalized education focused on indigenous peoples. It will also be discussed the cultural characteristics used in the curricular units and the main demands of indigenous communities, which contributed to the emergence of the Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) - Support Program for Higher Education and Indigenous Degrees. Data will be made available to prove the importance of the program for the expansion of access to higher education by the original peoples. Furthermore, an analysis of differentiated, intercultural and multilingual education will be made based on the concepts of decolonial theory and the contribution of pedagogue Paulo Freire to a liberating education. Finally, the importance of indigenous school education it will be addressed, as stipulated by Convention No. 169 of the International Labor Organization, the recovery of historical memories, for the reaffirmation of their ethnic identities and for the strengthening of their struggles for the guarantees of political rights, which contribute to the epistemological decolonization of knowledge.

Key-words: Indigenous School Education. Support Program for Higher Education and Indigenous Degrees (Prolind). Intercultural Education. Decolonial.

Índice de Figuras

IMAGEM 1 - EDITAL 2005.....	49
IMAGEM 2 – EDITAL 2008.....	50
IMAGEM 3 - EDITAL 2009.....	51
IMAGEM 4 - EDITAL 2013.....	52

Índice de Tabelas

TABELA 1 - NÚMERO DE CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA PRESENCIAIS NO BRASIL	53
TABELA 2 - NÚMERO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO INDÍGENAS PRESENCIAIS NO BRASIL.....	54
TABELA 3 - NÚMEROS DE VAGAS / CONCLUINTES	57

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - POVOS INDÍGENAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA **Erro! Indicador não definido.**

Lista de abreviaturas e siglas

BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CGEEI	COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNEEI	COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
CNPI	CONSELHO NACIONAL DE PROFESSORES INDÍGENAS
CNV	COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE
CONEEI	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
FIES	FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
FOIRN	FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO
FUNAI	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
ISA	INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
PDU	PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE
PNEEI	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
PPGEEI	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
PROLIND	PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
SECAD	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
SESU	SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
SPI	SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS
SPILTN	SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS E LOCALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES NACIONAIS
TEE	TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS
UEPA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ

UFOPA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
UFPA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNESCO ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNI UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS
UNIFESSPA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Introdução

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena brasileira é de 817.963 indígenas, desse total 502.783 vivem em zonas rurais e 315.180 vivem em zonas urbanas.

Ademais, cerca de 17,5% dos povos indígenas brasileiro não falam a língua portuguesa, totalizando cerca de 274 línguas indígenas. Por esse fato, é de grande relevância a aplicação do direito a uma educação escolar específica, a qual deve ser diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária para os povos indígenas.

Aqui devemos ressaltar que, antes da chegada dos europeus, já existia uma educação indígena, a qual era ensinado pela oralidade. Com a chegada dos europeus, a educação voltada aos povos indígena passa por uma institucionalização, através dos Jesuítas, que promoveram os interesses políticos da Coroa Portuguesa no processo de colonização do Brasil. Esse modelo de educação descartava totalmente os saberes e as vivências dos povos indígenas, passando a instruir a partir da ciência e da dita modernidade europeia.

Essa etapa da educação estava diretamente baseada na ação evangelizadora, como meio para aquisição de mão de obra, utilizando da educação como uma estratégia para a dominação, opressão e subordinação dos povos indígenas, fazendo-os acreditarem em sua inferioridade perante os colonizadores.

Durante os séculos seguintes, poucos foram os avanços e as mudanças no modelo e na finalidade educacional institucionalizada aos povos indígenas. No período imperial da história do Brasil, a educação ainda estava relacionada com a moralidade religiosa e atreladas aos ofícios manuais, apesar de existirem relatos de experiências pontuais com a presença de professores indígenas e com o ensino em língua indígena.

Com o fim do Império e o surgimento do ideal republicano no Brasil, houve a necessidade da separação entre Estado e Igreja, afastando a Igreja Católica da educação escolar indígena. Porém, não houve a ruptura da percepção da imagem criada dos povos indígenas.

A visão de que os povos indígenas eram uma condição temporária e que poderiam ser convertidos em trabalhadores rurais e proletários urbanos acompanhou¹ as legislações voltadas à estes povos durante quase todo o século XX, as quais buscavam incorporar os povos indígenas à comunhão nacional através das políticas integracionistas.

Na década de 1970 ocorreu o amadurecimento do Movimento Indígena Brasileiro, o qual buscava o reconhecimento efetivo de seus direitos. Com o fim da ditadura militar brasileira, a organização do movimento foi de grande importância para a organização e manifestações a favor dos direitos dos povos indígenas, as quais foram ouvidas na Assembleia Nacional Constituinte e culminaram em um capítulo específico na Constituição Federal de 1988.

Além do capítulo específico que aborda sobre o reconhecimento da organização social, costumes, línguas e tradições, há menções sobre os povos indígenas em vários momentos da Constituição. O artigo 210, sobre Educação, assegura a utilização das línguas maternas no processo de aprendizagem dos povos indígenas.

Alguns dos problemas referentes à Educação Escolar Indígena já haviam sido levantados pelos movimentos indígenas anos antes, mas foi a partir da Constituição Federal de 1988 e da Convenção de nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, é que as questões relacionadas à Educação Escolar Indígena sofreram mudanças significativas no Brasil.

No ano de 1991, a Educação Escolar Indígena sai da gestão da Funai e passa para o Ministério da Educação, cabendo aos Estados e Municípios a execução e a garantia do direito dos povos indígenas. Ainda na década de 1990, mais especificamente no ano de 1996, é lançado as Diretrizes e Bases da Educação, o que contribuiu para a temática da Educação Escolar Indígena.

Um dos grandes problemas enfrentados no que concerne à Educação Escolar Indígena, diz respeito às comunidades afastadas, a falta de investimento para a construção de escolas em comunidades indígenas, a questão dos professores que não são indígenas e não possuem conhecimento das línguas indígenas e a falta de materiais didáticos e pedagógicos que respeitem as culturas indígenas.

¹ E, infelizmente, ainda acompanha uma parcela da sociedade brasileira.

Nesse contexto, surgem alguns programas e legislações educacionais que irão buscar solucionar e mitigar esses problemas, os quais convergem nos direitos conquistados pelos povos indígenas ao longo dos anos.

Portanto, o problema a ser analisado por este trabalho é: Qual a importância da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e multilíngue para a preservação dos direitos conquistados e para a decolonização dos povos indígenas do Brasil?

Partindo desse pressuposto, o objetivo geral é analisar a importância da Educação Escolar Indígena para a preservação dos direitos conquistados e para a decolonização dos povos indígenas do Brasil.

Trabalharei com os objetivos específicos para a construção deste trabalho, que consiste em: 1) Relatar um breve histórico da educação escolar dos povos indígenas e das principais políticas educacionais voltadas para a educação indígena; 2) Abordar as particularidades culturais das unidades curriculares trabalhadas nas escolas interculturais e multilíngue e sua importância para os povos indígenas no acesso ao ensino superior; 3) Analisar sob a perspectiva decolonial o processo de colonização do Brasil e as consequências para o sistema educacional conduzido aos povos indígenas do Brasil.

Para a concepção deste trabalho, foram utilizadas diversas fontes de informação, entre elas as fontes documentais, que Gil (2003, p. 45) define como “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

As fontes documentais serão utilizadas ao analisar as Leis que ajudaram na construção do histórico das políticas educacionais dos povos indígenas. Além disso, foram utilizados como fontes os relatórios do Ministério da Educação, o Diário Oficial da União, o Censo de Educação Superior, matérias de jornais e sites oficiais de organizações envolvidas nas pesquisas.

Também serão utilizadas fontes bibliográficas que abordam sobre os povos indígenas, sobre a Educação Escolar Indígena e sua importância para os projetos educacionais ao longo dos anos.

No primeiro capítulo, será relatado um breve histórico dos povos indígenas no Brasil, dando ênfase nas políticas que contribuíram para o histórico da educação institucionalizada desses povos, dividido em três grandes momentos da história do Brasil: o período colonial, o período imperial e o período republicano até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O segundo capítulo vai abordar sobre a educação escolar diferenciada, intercultural e multilíngue, discutindo sobre o processo do surgimento das necessidades escolares específicas, as particularidades culturais das unidades curriculares da educação escolar indígena e a continuidade nos estudos.

No terceiro capítulo será feita uma pesquisa sobre o surgimento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), sua execução e sua importância para a ampliação do acesso ao ensino superior pelos povos indígenas.

No quarto e último capítulo será abordado sobre a educação intercultural e multilíngue a partir dos trabalhos produzidos anteriormente sobre o tema e que embasaram esta pesquisa. Além disso, irá ser abordado sobre a educação intercultural com base nos conceitos da teoria decolonial e na contribuição do pedagogo Paulo Freire.

Por fim, será feita uma análise sobre a educação escolar indígena brasileira à luz da teoria decolonial e a importância da educação diferenciada, intercultural e multilíngue na preservação dos direitos conquistados pelos povos indígenas e para a descolonização epistemológica do conhecimento.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Quando abordamos a Educação Escolar Indígena, temos que fazer um breve levantamento histórico para entender o início do que deveremos considerar “educação escolar indígena”. Para isso, devemos levar em consideração o período colonial e a influência que a colonização teve para a educação institucionalizada e para a construção da imagem dos povos indígenas pelos colonizadores portugueses e seu efeito no entendimento e preconceitos criados pela sociedade brasileira ao longo dos anos.

A imagem criada em torno dos povos indígenas no período colonial é de suma importância para entender as políticas públicas que foram criadas para estes povos ao longo dos anos, principalmente a partir do Diretório dos Índios.

Durante muitos anos, os povos indígenas foram objetos de diferentes agentes fazedores de política, sofrendo um intenso processo de assimilação e integração aos costumes considerados modernos e ao que vai ser denominado de cultura nacional.

Muito mais que o entendimento das políticas públicas, a imagem concebida dos povos indígenas vai ajudar a explicar as discriminações que esses povos sofrem por parte de uma parcela da sociedade brasileira.

1.1. A Educação Indígena no período Colonial

Com a chegada dos portugueses ao Brasil e o contato com os povos originários, houve a necessidade da construção da imagem dos povos indígenas pelos colonizadores, enquadrando esses povos a partir do universo concebido na Europa medieval e católica.

Uma das primeiras imagens criadas em torno dos povos indígenas foi a do mito do bom selvagem, observada na carta enviada por Pero Vaz de Caminha à Coroa Portuguesa. Para o escritor, os povos indígenas são vistos com certo romantismo, descrevendo-os sempre com termos positivos e comparando-os aos habitantes do Jardim do Éden (BETTENCOURT, 1992).

Porém, não demorou muito para que a visão que os europeus tiveram para com os povos indígenas se transformasse para a imagem de povos selvagens, bárbaros, sem cultura e demoníacos, sobretudo pelas diferenças com os costumes europeus.

Os conflitos entre os projetos coloniais, porém, são incapazes de explicar os significados expressos pela imagem do índio. As disputas em torno da posse dos nativos apenas elucidam as motivações para nomeá-los de gentis, selvagens, bárbaros e demoníacos (RAMINELLI, 1996, pág. 16).

Para Raminelli (1996), as imagens criadas em torno dos povos indígenas foram puramente por interesse político da época colonial, seja a denominação de bárbaros, com o intuito de reforçar a escravização dos povos indígenas, seja a denominação de gentis, que trazia a figura de cristãos em potencial e assim facilitava o projeto de catequese da Companhia de Jesus e outras ordens religiosas.

A contribuição para a atuação das ordens religiosas no novo mundo ocorre após a promulgação da bula papal *Sublimis Deus* pelo Papa Paulo III, em que reconhece os povos indígenas como sendo iguais aos europeus aos olhos de Deus e expõe que não devem ser retirados de suas propriedades e nem escravizados (COSTA, 2019).

Apesar da bula papal reafirmar a humanidade dos povos indígenas no período colonial, a prática foi diferente, pois a escravização acontecia por parte dos colonos que enxergavam os povos indígenas como bárbaros, selvagens e demoníacos, sem a capacidade de se converterem ao cristianismo. A escravização pelos missionários religiosos, ocorreu de forma velada e com outra denominação.

Aos índios caberia escolher entre o rigor da escravidão e a proteção dos jesuítas. Comumente, preferiam a segunda alternativa, porém ela mostrava-se tão destrutiva quanto a primeira. Os padres interferiam abertamente nos costumes indígenas, fazendo-os abandonar práticas perpetuadas por seus ancestrais. Os religiosos lançaram-se contra padrões da cultura dos índios da costa do Brasil. A poligamia, o casamento entre primos, a antropofagia e a guerra foram duramente perseguidos e extintos entre as populações que viviam nas áreas colonizadas. Nesse sentido, os projetos coloniais minavam os pilares da tradição tupinambá (RAMINELLI 1996, pág. 14).

Cunha (2018), aborda sobre a importância dos aldeamentos para a eficácia do projeto missionário e para a estratégia do sucesso do sistema colonial. Os aldeamentos funcionavam como uma medida para catequização, propagação da fé cristã e assimilação dos povos indígenas como armazém de mão de obra. Além disso, os aldeamentos foram responsáveis pelos conflitos entre colonos e missionários.

Os Jesuítas foram parte importante do processo de colonização no Brasil. O processo de integração dos povos indígenas e o ensinamento dos costumes cristãos

estão interligados ao poder e as intenções da Coroa Portuguesa, e como as questões de cunho espiritual eram vistos durante o período colonial.

Vários fatores contribuíram para a vinda da Companhia de Jesus ao Brasil, dentre os quais pode-se destacar: a) O vertiginoso crescimento, que ela veio tendo em toda a Europa; b) A admiração que D. Joao III, monarca português daquela época, nutria pela Companhia ao considerar que as ações pedagógicas dos jesuítas se alinhavam ao planejamento que a Coroa Portuguesa previa para as suas colônias; e, c) Àquela época, os inicianos adotavam uma filosofia educacional de cunho humanista cristão e não puramente teológico como as demais (PUENTES, 2005 apud COSTA, 2016, p. 49).

A Companhia de Jesus estava interligada com a Coroa Portuguesa, inclusive contribuindo para a expansão do território ultramarino português ao redor do mundo. Sobretudo pelo fator de expansão do cristianismo fora da Europa, que estava perdendo força com a ascensão do protestantismo no continente europeu.

Essa foi uma das primeiras etapas da institucionalização da “educação” – entre outras pelo fato da educação estar relacionada diretamente com o ensino das ordens religiosas e com a assimilação aos costumes europeus – dos povos indígenas do Brasil.

Dentre as várias ordens religiosas que muito contribuíram para a colonização do Brasil, indubitavelmente, a Ordem dos Jesuítas foi a mais exitosa, pois possuía: muita disciplina, habilidades didáticas e, sobretudo, facilidade em aprender outros idiomas, fator ímpar para a aproximação e conquista dos silvícolas. Ademais, os inicianos possuíam apoio político (eles chegaram ao Brasil na caravela de Tomé de Souza, primeiro Governador Geral) e financeiro (por meio da redízima) da Coroa portuguesa (COSTA, 2016, p.18).

Costa (2016) também aborda sobre as estratégias lúdicas utilizadas pelos Jesuítas, inclusive com o uso do teatro, dança e música como método de repasse de informações através da oralidade. Aqui podemos destacar também a facilidade que os jesuítas tinham em aprender outros idiomas, principalmente pela criação da língua geral, o que facilitou a comunicação, o ensino dos costumes e o repasse dos valores cristãos, como forma de perpetuação e propagação da fé católica.

1.1.1. As ordens religiosas na Amazônia Colonial

Como já abordado, as missões não tinham apenas caráter religioso, mas compreendiam aspectos econômicos e político-militares, sendo um método de

contribuir com o processo de colonização do Brasil. Segundo Bessa Freire (2001), foi a partir do século XVII, que os portugueses buscaram explorar a força de trabalho indígena *in loco*, sobretudo como forma de obtenção econômica.

Foi nesse período, que após as tentativas de invasão de franceses, holandeses e ingleses na região norte do Brasil Colônia, é que ocorreu a ampla colonização da região amazônica pelos portugueses, como forma de garantir a proteção das terras contra outros invasores europeus.

De acordo com Reis (1940), Francisco Caldeira Castelo Branco, capitão português, foi o escolhido para a missão de proteger a parte norte do Brasil contra as invasões, surgindo a partir de então as cidades de São Luís e Santa Maria de Belém, no que hoje são os Estados do Maranhão e do Pará.

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas vieram para a Amazônia no século XVII. Na expulsão dos franceses liderada por Francisco Caldeira Castelo Branco, em 1616 os capuchinhos deixaram a região e a propagação da fé católica no norte do país passou, inicialmente, a ser missão dos Frades de Santo Antônio (BUECKE, 2019, p. 68).

Conforme Buecke (2019), outras foram as ordens religiosas que se instalaram na região norte do país, como os carmelitas. Com várias ordens religiosas na região amazônica, as intrigas e disputas pelos povos indígenas foram constantes, além de reforçar os conflitos com os colonos pela posse dos povos indígenas.

A partir de 1624, os franciscanos tomaram, com grande fôlego, o novo apostolado no Maranhão. Cristóvão de Lisboa chegou a São Luís acompanhado de outros frades, entre oito a dez, não se sabe ao certo; o fato é que esse número já era consideravelmente maior nos anos seguintes. Na cidade de São Luís, é verdade, sua posição era mais sólida do que na de Belém. Foi na cidade da capitania do Grão-Pará que o custódio encontrou, desde os primeiros dias, uma oposição maior. Não por acaso, foi nessa cidade que frei Lisboa teria utilizado com maior força os atributos de seu outro cargo, o de Inquisidor. Queimou livros – supostamente herança dos hereges franceses que lá estiveram nos primeiros tempos de conquista –, separou moradores portugueses e índios de suas concubinas e, finalmente, ameaçou de excomunhão os moradores que participavam da administração do gentio, à revelia dos regimentos de Sua Majestade (CARDOZO, 2008, p. 15)

As intrigas entre colonos e religiosos pelos povos indígenas na região amazônica foram perpetuadas por mais de um século. Ademais, na região norte do Brasil existiam as aldeias de repartição, que eram núcleos artificiais que concentravam povos indígenas de diferentes línguas e culturas, com o intuito de serem alugados e repartidos entre os colonos, as ordens religiosas e para a prestação de serviço para a

Coroa Portuguesa, em troca de um salário que era definido na legislação local (FREIRE, 2001).

Raminelli (1996) aborda sobre os projetos coloniais, os quais estavam alinhados com os dos Jesuítas, e buscavam inserir os povos indígenas no mundo mercantilista, utilizando-os como força motriz. Na região amazônica, o fator importante para os ganhos econômicos dos jesuítas veio através da exploração das Drogas do Sertão, a qual utilizavam mão-de-obra indígena.

Desde o Sistema de Capitães de Aldeia (1616-1686), estabelecido pela Carta de Lei de 10 de setembro de 1611, até o Diretório que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará e Maranhão enquanto sua Majestade não mandar o contrário (1758-1798), fica evidente que a coroa portuguesa reconheceu que a exploração da mão de obra indígena era um dos componentes fundamentais para o sucesso da colonização da região amazônica (CUNHA, 2018, p. 47).

A Companhia de Jesus conseguiu prestígios e aos poucos os jesuítas se tornaram autossuficientes economicamente. Esses ganhos econômicos e políticos da Companhia de Jesus, juntamente com os conflitos com outras ordens religiosas e com os colonos que viviam na região, resultou em uma desavença com a Coroa Portuguesa, possuindo como figura central o ministro Marquês de Pombal².

O conflito entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus culminou com o documento chamado Diretório dos Índios e posteriormente na expulsão dos jesuítas da região amazônica³.

O Diretório é um texto de constituição híbrida, pode-se dizer, pois é tanto um regimento, no sentido de apresentar regras que devem ser seguidas pelos que a ele estiverem subordinados, quanto um programa de adaptação do indígena a uma nova forma de vida (COELHO, 2007, p. 156).

O Diretório dos Índios foi um documento elaborado em 1755, a qual expressa importantes aspectos da política voltada aos povos indígenas do período colonial. O intuito principal do documento era evitar a escravização dos povos indígenas, sua segregação, seu isolamento e o entendimento como pessoas de segunda categoria. Além disso, nos artigos 6 e 8 do Diretório dos Índios, fica declarado o uso da Língua

² Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, que de 1750 a 1757 foi primeiro-ministro do rei D. José I, um representante do despotismo iluminado de Portugal do século XVIII (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 70).

³ O seu contexto imediato pode ser definido como relacionado a duas questões de caráter político: uma envolvendo a questão jesuíta em Portugal e nas colônias; outra, abrangendo a demarcação das fronteiras das possessões ibéricas na América (COELHO, 2000, p. 151).

do Príncipe e a proibição das línguas próprias ou da chamada língua geral, a qual era ensinada pelos religiosos⁴.

O “Diretório que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará e Maranhão” foi implantado em 1757 pelo governador do Maranhão e Grão-Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado, responsável igualmente pela demarcação da fronteira amazônica e irmão do Marquês de Pombal. Por um decreto real de 1758, tal política foi estendida à colônia do Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 70)

Segundo Coelho (2000), o Diretório foi um instrumento legal que buscou a inserção dos povos indígenas aos costumes ocidentais e estratégia ideológica para incorporação dos povos indígenas no modelo de exploração colonial. Esta inserção aos costumes ocidentais começa pela obrigação do uso da língua portuguesa pelos povos indígenas, sendo uma nova ação no que tange à educação indígena na Amazônia brasileira.

Para Oliveira e Freire (2006), nas aldeias que foram transformadas em vilas, os povos indígenas seriam governados por juízes e governadores, o que de certo ponto de vista os igualavam aos demais cidadãos brasileiros. No entanto, o Diretório não levou em consideração os aspectos nocivos aos povos indígenas ao propor a inserção no que entendiam como sociedade brasileira.

O Diretório dos Índios chegou ao fim em 1798, porém a imagem dos povos indígenas, o uso da língua portuguesa em detrimento das línguas nativas e a inserção dos povos indígenas à cultura denominada de ocidental apresentaram perdas irreversíveis para as tradições, cultura e educação indígena ao longo dos anos posteriores.

1.2. A Educação Indígena no Brasil Império

O fim do Diretório dos Índios em 1798, a crise do modelo colonial e a Independência do Brasil no século XIX, marcaram a transição política brasileira do modelo colonial para o Império. Porém, o imaginário em torno dos povos indígenas foi perpetuado durante a transição e ao longo do período imperial brasileiro.

Se o modelo colonizatório delineado pelo Marquês de Pombal parece esgotar-se no ato de extinção do Diretório de Índios (1798), a sua figura básica – o cargo de Diretor

⁴ Disponível em: <<https://ufpadoispontozero.wordpress.com/2015/05/05/diretorio-dos-indios/>>. Acesso em 30 Mai. 2021.

de Índios – continuará a existir até a metade do século XIX em muitas regiões do país. Por outro lado, se a Independência irá trazer um novo ideário quanto ao indígena, só muito lentamente é que se definirão práticas e se criarão instrumentos administrativos para lidar com essa questão (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 69).

Ao longo da história do Brasil, a legislação voltada para os povos indígenas continuava preocupando o Estado. De acordo com Gonzaga (2021), a colocação do indígena na sociedade era um dos pontos que preocupavam tanto Portugal, como o Brasil, sendo abordado com cautela no período de consolidação da independência do Brasil. A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, que ocorreu em 1823, abordou a proposta do Presidente sobre a Comissão de Colonização e de Civilização e Catequização dos povos indígenas.

O Sr. Presidente propoz se seria de tres ou de cinco membros a commissão de colonisação e de civilisação e cathechisação dos indigenas do Brazil; e resolveu-se que se fosse de tres, e que unida á de fazenda dêsse com urgencia o seu voto sobre o objecto acima indicado dos colonos allemães; ficando além disso a seu cargo formar um plano de satisfizesse ao fim geral do augmento de população dos homens brancos, civilisação e cathechisação dos indios selvagens (ASSEMBLÉA CONSTITUINTE DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1823, p. 79).

Para Santos (1995 *apud* Garcia, 2010, p. 21), tais questões aparecem no projeto de Constituição elaborada em 1823, sobre a criação de estabelecimentos voltados para a catequese e a “civilização” dos índios, mas não foram incluídas no texto final outorgado em 1824.

Segundo Cunha (1992), as questões indígenas deixam de ser somente uma questão sobre mão-de-obra e passa também a ser uma questão de terras, trazendo outras pautas indígenas para a discussão. Esse fato se deve principalmente pelo motivo de que os povos indígenas seriam considerados menos essenciais como mão-de-obra na região amazônica, principalmente pela introdução da escravidão negra no norte do Brasil⁵.

Para Oliveira e Freire (2006), os esforços de José Bonifácio para a construção de uma imagem de nação livre e moderna no pós-independência fizeram com que os dirigentes políticos moldassem a imagem do bom-selvagem, a qual ganhava espaço através do Romantismo europeu, sendo encontrado largamente na literatura brasileira do século XIX.

⁵ Escravos negros foram introduzidos no Maranhão para suprir o trabalho dos antigos escravos indígenas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 41).

Por outro lado, políticos como José Bonifácio de Andrada e Silva, representando o pensamento do Império, defenderam a humanidade e a perfectibilidade dos índios. Andrada e Silva influenciou a legislação indigenista Imperial, inclusive o artigo da Constituição de 1823 que determinava a criação de estabelecimentos de catequese e civilização dos índios. O Estado brasileiro daria aos índios hostis a oportunidade de constituírem uma sociedade civil. Tais idéias acabaram formalizadas no Regulamento das Missões de 1845 (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 95)

No ano de 1845, com a promulgação do Decreto nº 426, de 24 de julho, que legisla sobre o Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos povos indígenas, vai permitir-se a remoção e a reunião de aldeias, o arrendamento de terras e a transferência para habitação.

O artigo 6º, parágrafo 6, do Regulamento das Missões de Catequese e Civilização, de 1845, aborda sobre a educação, na qual: “Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção”. Além da lei promulgada em 1845, houve a lei promulgada em 18 de setembro de 1850, que dispõe sobre as terras devolutas no Império.

Durante o segundo reinado, também houve um gradativo retorno dos missionários como responsáveis pela administração dos povos indígenas. Além disso, durante o ciclo da borracha, ocorreu o aumento da exploração dos povos indígenas na extração do látex da seringueira.

Outras ordens missionárias instalaram-se no Brasil, principalmente em regiões de fronteira onde havia disputa territorial e o governo brasileiro lutava pela posse efetiva dessas regiões. As migrações nordestinas para a Amazônia agravavam a exploração de povos indígenas na extração da borracha. O Imperador D. Pedro II estabeleceu então um acordo com a ordem franciscana para que esta instalasse missões pela Amazônia, controladas por uma sede em Manaus (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 81)

Os projetos civilizatórios desenvolvidos pelas ordens religiosas na Amazônia e no Brasil, no século XIX, atrelaram a educação escolar dos povos indígenas aos ofícios agrícolas, mecânicos e as atividades militares.

A pauta para a assimilação dos índios à ordem global compreendia o plano social e o cosmológico. O Estado monárquico considerava que educação formal para os índios era sinônimo de catequese católica. (A aberração representada pela imposição de uma religião oficial de Estado às populações indígenas será questionada pelos indigenistas somente com a República.) A idéia de assimilação, por sua vez, estava intimamente ligada à transformação dos índios em força de trabalho (AMOROSO, 1998, online).

Nesse período a divisão entre a política de integração à cultura nacional do Diretório e o retorno dos missionários como administradores dos povos indígenas foi evidenciado. Amoroso (1998) menciona sobre a questão da catequese dos povos indígenas e a escola indígena, as quais são confundidas, tanto pelo governo brasileiro, como pelos missionários, como meios para prestação de serviços, realização de obras e manutenção da ordem pública.

Amoroso (1998) também aborda sobre a pedagogia capuchinha, a qual tinha como ideia principal a falta da capacidade intelectual dos povos indígenas e que o estágio de selvageria em que esses povos se encontravam só permitia aprender por imitação.

Nessa época também houve experiências pontuais com as escolas voltadas para os povos indígenas, nas quais o ensino na língua indígena e professores indígenas foram introduzidos. A forte presença de filhos de colonos nas escolas, impediu um verdadeiro ensino através da língua indígena. Porém, mesmo com a legislação imperial permitindo o ensino na língua indígena e a presença de professores indígenas, os ensinamentos estavam baseados na moralidade religiosa e a educação escolar diretamente ligada à catequese e a assimilação dos povos indígenas.

1.3. Os indígenas no Brasil República e a promulgação da Constituição Federal de 1988

Ainda no início do século XX, sob uma ótica etnocêntrica e tendo como objetivo principal o ideal republicano da separação entre Estado e Igreja, o qual busca afastar a igreja católica da catequese indígena, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPIILTN), através da Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910.

A lei que criou o SPIILTN propicia o entendimento que o “índio”⁶ era um estado de transição para se tornar trabalhador rural ou proletário em centros urbanos, possuindo a ideia de integração dos povos indígenas à sociedade. Como podemos perceber no artigo de número 15 da Lei nº 8.072:

⁶ Entre aspas pois é o termo utilizado pelo SPIILTN, termo que é considerado desrespeitoso.

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de acordo com as prescrições do presente regulamento, passará a denominar-se «Povoação Indígena», onde serão estabelecidas escolas para o ensino primário, aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas, destinados a beneficiar os produtos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agrícola.

Parágrafo único. Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencer-os, por meios brandos, dessa necessidade (BRASIL, LEI nº 8.072, de 20 de junho de 1910).

Essa é uma das primeiras leis que abordam sobre a educação escolar indígena no Brasil República. Apesar disso, podemos perceber que a educação orientada aos indígenas ainda está muito conectada aos ofícios agrícolas, e a integração desses povos na sociedade se dá pelo propósito de formação de mão-de-obra.

Reforçando o preconceito contra os povos indígenas, o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, que entrou em vigor em 1 de janeiro de 1916, através da Lei nº 3.071, aborda em seu artigo sexto, do capítulo 1:

Art. 6. São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer:

I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos (arts. 154 a 156).

II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.

III. Os pródigos.

IV. Os silvícolas.

Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, e que cessará à medida de sua adaptação (BRASIL, CÓDIGO CIVIL, 1916).

Ao denominarem os povos indígenas como silvícolas e os colocarem como incapazes de exercer certos atos, os colocando sobre regime tutelar do estado, fez com que muito de suas culturas fossem ignoradas e suprimidas em prol do projeto civilizatório.

Em 1918 o SPIILTN passou a ser somente o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), um órgão da Administração Pública Federal que antecede a Fundação Nacional do Índio (Funai). O ordenamento do SPI era a busca da “civilização” dos povos indígenas, fazendo com que estes estivessem inseridos na sociedade brasileira, já que na época, e ainda hoje por uma parcela da população, eram vistos como alheios à sociedade e não civilizados.

Segundo a Comissão Nacional da Verdade (CNV), o SPI era um órgão do Estado brasileiro cuja atribuição era desempenhar a proteção e assistência aos povos indígenas nas diversas áreas da vida cotidiana, como saúde, a educação e a

demarcação das terras indígenas, além de função de atender aos indígenas com recursos e inseri-los no cerne do processo civilizatório do homem branco, na medida em que visava introduzir os povos indígenas à sociedade, capacitando-os para novos tipos de trabalho (GONZAGA, 2021, p. 85).

Em 1928, através do Decreto nº 5.484, de 27 de junho, houve a regulação dos povos indígenas nascidos em território brasileiro, além da classificação, prerrogativas e restrições. O referido decreto juntamente com o Código Civil de 1916 criaram conceitos e administração da vida indígena, porém, trouxeram o reforço de preconceitos e estereótipos.

A Constituição Federal Brasileira de 1934, trouxe a incorporação dos povos indígenas (até então chamados de silvícolas) à comunhão nacional, uma política integracionista e que vai de contra a cultura desses povos. Podemos perceber que as políticas integracionistas voltadas aos povos indígenas estão em vigor desde a criação do Diretório dos Índios, no século XVIII.

Além disso, a Constituição trouxe o respeito a posse de terras onde viviam esses povos, no artigo de número 129, conforme observado abaixo:

A legislação indigenista interna ao SPI garantia direitos que só começaram a ser formalizados na Constituição de 1934. Os Estados sempre dificultaram a cessão de terras devolutas para o domínio da União. Tratavam as terras dos índios como devolutas, mesmo após a Constituição de 1934, que, pela 1ª vez, estabeleceu o respeito à "posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las" (Brasil, 1993, p. 17). Foi um conflito de competências que atravessou a história do SPI e só foi encerrado, em 1973, com o Estatuto do Índio (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2019).

Ainda na década de 1930, através da Lei nº 1.794, de 22 de novembro de 1939, foi criado, dentro do Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, o qual possuía como competência o estudo de todas as questões que fossem relativos à assistência e proteção dos povos indígenas, seus costumes e línguas. O Conselho Nacional de Proteção aos Índios ficou ligado ao SPI, onde também estava localizada sua sede.

Segundo Gonzaga (2021), com o intuito de serem apuradas denúncias relativo à corrupção no SPI, Jader de Figueiredo Correia atravessou o Brasil buscando investigar as irregularidades cometidas pelos funcionários do órgão, proporcionando um relatório com as denúncias, o qual atestou o etnocídio contra a população indígena pelo órgão responsável pela proteção.

O documento expôs a corrupção realizada de forma endêmica, as técnicas de tortura, a escravidão e a utilização abusiva do patrimônio dos indígenas pelos servidores do então existente Serviço de Proteção aos Índios. Foram relatados, inclusive, massacres de indígenas que já haviam sido denunciados, mas que não foram averiguados a tempo (GONZAGA, 2021, p. 86)

Por esse fato que o SPI é extinto em 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que possuía como objetivo, segundo Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967:

Art. 1º Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados:

- a) respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais;
- b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes;
- c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contacto com a sociedade nacional;
- d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas;

II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;

III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas;

IV - promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios;

V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;

VI - despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista;

VII - exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio (BRASIL, LEI nº 5.371, 1967).

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), foi na década de 1970 que houve um amadurecimento do movimento indígena no cenário político brasileiro e por consequência o crescimento no número e diversidade de organizações nativas, as quais eram dirigidas pelos próprios povos indígenas.

Em fevereiro de 1978, o então ministro do Interior do governo Geisel, Rangel Reis, anunciou o projeto do Decreto da Emancipação, beneficiando 2 mil indígenas. O projeto ocasionou manifestações contrárias por parte de estudiosos, da mídia, da sociedade civil e dos povos indígenas.

As lutas e as manifestações contrárias ao projeto representaram o desenvolvimento e o fortalecimento do Movimento Indígena Brasileiro. A emancipação depende de uma boa tutela, o que não acontecia por parte do Estado, pois a emancipação contava com a integração desses povos à sociedade nacional, ou seja, não os protegeria caso algo acontecesse (BICALHO, 2010).

O projeto não chegou a ser assinado pelo Presidente Geisel e o ministro Rangel Reis recuou, ainda no mês de Fevereiro de 1978, ao afirmar que a emancipação não seria meta prioritária do seu ministério. Esse episódio marca o fortalecimento do Movimento Indígena Brasileiro com atores que moldam as políticas do Estado.

O primeiro exemplo de uma organização política criada pelos índios, a União das Nações Indígenas (UNI) surgiu em 1980, em Campo Grande-MS, num período cujo ambiente político da luta social era de oposição às iniciativas governamentais de emancipação dos índios (BICALHO, 2010, p. 190).

Foi nesse período entre os anos de 1970 e 1980, que os povos indígenas começaram a se articular e ganhar forças que culminaram na Assembleia Nacional Constituinte e na promulgação da nova Constituição Federal, em 1988.

Vale ressaltar o discurso do líder indígena Ailton Krenak na Assembleia Constituinte, em 1987. Ailton estava vestido com um terno branco e pintou seu rosto com tinta preta para protestar contra as políticas voltadas aos povos indígenas. Abaixo um trecho de seu discurso:

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco e nunca colocaram a existência, sequer, dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos senhores poderia jamais apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano neste País (DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1988, p. 572).

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal Brasileira, o capítulo VIII do Texto Constitucional aborda em dois artigos sobre os povos indígenas. O artigo 232º reconhece a capacidade processual dos povos indígenas, o que possibilitou a expansão e consolidação de suas associações.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, Constituição 1988).

Além do Capítulo VIII, a Constituição Federal aborda, no decorrer do texto, diversos artigos que fazem referências aos povos indígenas, incluso o capítulo sobre Educação, ao estabelecer o ensino multilíngue e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental das comunidades indígenas.

Tendo a Constituição Federal de 1988 estabelecido o caráter democrático e pluralista da sociedade brasileira, sob o compromisso de assegurar a coexistência das diferenças, a garantia do multiculturalismo e a salvaguarda da dignidade da pessoa humana, a liberdade e a igualdade perante um grupo de pessoas dominantes (GONZAGA, 2021, p. 107).

O conceito da capacidade dos “silvícolas” presente no Código Civil de 1916 e a necessidade do poder de tutela deixam de ser válidas e passam a ser vistos como sujeitos de direitos, marcando uma nova etapa nas políticas direcionadas aos povos indígenas.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INTERCULTURAL E MULTILÍNGUE

Quando abordamos sobre a Educação Escolar Indígena, devemos ter em mente todas as diferenças culturais para que possamos compreender o ensino dirigido aos povos indígenas e tradicionais.

Também devemos saber que as experiências locais e pontuais por uma educação diferenciada, antes mesmo da Constituição Brasileira de 1988, foi essencial para a construção de uma educação decolonial para as comunidades indígenas do Brasil.

Após longos anos de luta do movimento indígena em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a assinatura na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, vão ser a força motriz para as legislações que vão estabelecer o sistema educacional diferenciado, intercultural e multilíngue.

O artigo número 210 da Constituição Federal vai criar as bases para uma educação de ensino fundamental multilíngue, enquanto que a Convenção nº 169 da OIT vai abordar em seu capítulo VI, sobre a Educação e Meios de Comunicação, dando direitos a uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue.

O artigo 27 da Convenção nº 169 da OIT cria as bases para uma educação diferenciada, principalmente ao abordar sobre os programas e serviços de educação, as quais devem ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos indígenas, devendo abranger suas histórias, seus conhecimentos, técnicas e demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

O artigo 28 da Convenção nº 169 da OIT, vai reger sobre a educação multilíngue e o direito sobre o ensino e o uso das línguas maternas:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.
2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.
3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas (CONVENÇÃO Nº 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989).

Além disso, a Convenção nº 169, cita em seu artigo número 31, a adoção de medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, com objetivo de eliminar os preconceitos que possam ter em relação aos povos indígenas. Em especial ao realizar esforços para assegurar que os livros didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas.

Para Gonzaga (2021), os materiais didáticos são utilizados em processos de construção do conhecimento e se estabelecem como uma ferramenta para a formação intelectual e moral dos indivíduos. Por esse motivo, é essencial que os livros didáticos auxiliem na construção de um modelo educacional menos desigual e discriminatório.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho foi ratificada pelo governo brasileiro em 2002, passando a vigorar em 2003. Para Gonzaga (2021), esse conjunto de normas jurídicas trouxe o reconhecimento da pluralidade cultural e a composição social dos povos indígenas.

2.1. As problemáticas da educação na Amazônia brasileira

Para falarmos em Educação na região amazônica, precisamos perceber a construção das políticas públicas para a região ao longo dos anos e como essas políticas moldaram a realidade, as vivências e os projetos educacionais na região.

Como abordado anteriormente, os projetos políticos no Brasil colônia voltados para a região amazônica estavam baseados para a promoção do projeto colonial e proteção das terras contra invasores europeus. A região amazônica começou a ser amplamente colonizada pelos portugueses quando houve tentativas de invasão por parte dos franceses, ingleses e holandeses, no século XVII.

Nesse processo de colonização, se fez necessário inserir a região no mundo mercantilista, para isso a educação religiosa dos povos indígenas foi utilizada como meio para transformá-los em mão-de-obra, a força motriz para o projeto de colonização da Coroa Portuguesa.

Na segunda metade do século XVIII, com a promulgação do Diretório em 1755, ocorreu a equiparação dos povos indígenas aos cidadãos brasileiro, com o objetivo

de proteção do território⁷. Essa equiparação representou uma grande perda para as diversas línguas indígenas presentes na região, com a proibição das línguas próprias e da língua geral, utilizadas pelos religiosos.

No período imperial brasileiro quase nada mudou para a região, a qual ainda estava muito ligada aos projetos civilizatórios e a transformação dos povos indígenas em força de trabalho, o que foi agravado com o período da exploração da borracha e com o aumento das migrações nordestinas pensados para o projeto exploratório.

O mesmo aconteceu no período republicano e ainda acontece na região amazônica. Nesse período houve diversos grandes projetos voltados para a exploração da Amazônia, entre eles: 1) período do Estado Novo, no período chamado de Era Vargas, com o projeto voltado para a sobrevivência que a exploração da borracha teve durante a II Guerra Mundial; 2) Juscelino Kubitschek, e o modelo desenvolvimentista pensado para o Brasil; 3) O período da Ditadura Militar, na década de 1970, com o slogan “Integrar para não Entregar” a região.

Espaço este que tem sido metamorfoseado, de acordo com o momento histórico e com os interesses em jogo, para justificar: ou seu “esquecimento” no cenário político de definições de prioridades nacionais para investimentos de recursos – com base na idéia de ser a Amazônia um obstáculo insuperável ao desenvolvimento; ou políticas de mobilização intensiva pela sua integração (ao desenvolvimento) nacional (CARNEIRO; WEIGEL, 1988, p. 2).

Diante disso, podemos constatar que as políticas públicas para a região amazônica sempre foram focadas no processo colonizatório, integracionista e exploratório da região. Essas políticas ajudam a entender o contexto pela qual a educação na região amazônica foi sendo moldada ao longo dos anos.

A grande virada na educação brasileira ocorreu na segunda metade do século XX. Para a Violeta Loureiro (2007), a educação não era vista como imprescindível na inserção do indivíduo na sociedade, principalmente por causa das atividades econômicas que estavam ligadas ao extrativismo e à vida no interior. Ademais, a escola não objetivava habilitar para o exercício de uma profissão e não exercia o papel social de hoje.

Até por volta dos anos 60 a escola primária tinha seus interesses centrados no desenvolvimento das competências do aluno para ler, escrever e dominar as quatro

⁷ O Diretório visava à distribuição dessas populações pela Amazônia; o objetivo era garantir a ocupação da região pelos, agora, vassallos portugueses e conseqüentemente, do ponto de vista legal, a sua posse (COELHO, 2000, p. 151).

operações da matemática. As escolas com curso ginásial (com 4 anos) limitavam-se às capitais e às poucas cidades de porte médio (LOUREIRO, 2007, p. 21).

As mudanças na educação da região amazônica tiveram início nos anos 1970, principalmente com o aumento das migrações para a Amazônia brasileira, influenciadas pelo projeto de integração da região no período da Ditadura Militar. Além disso, é nesse período que o êxodo rural para os centros urbanos aumentam na região, motivadas em grande parte pela concentração de terras no interior da região.

A urbanização do país, que tem seu ritmo acelerado a partir dos anos 60 e continua aumentando sem cessar, inclusive na Amazônia, coloca a educação num outro patamar, isto porque a cultura da cidade exige conhecimentos muito diferentes daqueles exigidos pela cultura do campo. Ela assume uma posição mais elevada na escala de valores para a sociedade (LOUREIRO, 2007, p. 22).

Segundo Carneiro e Weigel (1988), a força que determinou a abertura da região amazônica ao capital acabou por esvaziar as crenças, as ideias e as defesas de uma sociedade singular, fazendo com que os problemas sociais, entre eles os problemas educacionais, fossem acentuados, ao ponto da região amazônica ser totalmente diferente das outras regiões do Brasil.

Devemos levar em consideração a educação colonizadora, a qual é veiculada através dos livros didáticos produzidos no Centro-Sul e distribuídos para as escolas, além de observar a construção de uma crítica quanto ao conteúdo como uma forma de denunciar a dominação ideológica presente nos materiais didáticos, que resultaram na produção do conhecimento local (CARNEIRO; WEIGEL, 1988).

As dificuldades para o acesso à educação na região amazônica e a falta de políticas públicas pensadas para a realidade da região, fizeram com que surgissem diversas experiências locais com o objetivo de atenuar as disparidades no acesso educacional e na falta de políticas educacionais focadas nas demandas e necessidades da região. Entre as mais diversas experiências locais, temos as escolas voltadas para a Educação Escolar Indígena.

Escolas voltadas para a educação escolar indígena vêm sendo criadas em todos os estados da região. Quando não, escolas mistas abrigam índios e alunos não-índios, que estudam fora das aldeias. Em 1999 havia 47.232 alunos índios matriculados em 786 escolas na Amazônia geográfica e 67.267 alunos e 1069 escolas na Amazônia Legal.

Nas escolas indígenas professores que conhecem a cultura e o idioma da tribo, internalizam-se por meses a fio nas aldeias, numa convivência escolar muito original,

que se constitui num misto de integração social, amizade, magistério e vivência cultural compartilhada (LOUREIRO, 2007, p. 35)

A verdade é que a Educação Escolar Indígena não é algo inédito da segunda metade do século XX, houve no período imperial experiências com professores indígenas em algumas regiões do Brasil. A grande diferença entre elas são os meios e a forma como percebem e desempenham a educação escolar indígena, as experiências anteriores estavam voltadas para a catequização e integração dos povos indígenas à comunidade nacional.

Como podemos perceber, as políticas públicas para a Amazônia sempre foram criadas na região Sudeste e mais recentemente na região Centro-Oeste brasileiro, no que vai ser denominado como modelo top-down, onde o Estado é o ator principal das políticas públicas, não levando em consideração as realidades, vivência e particularidades da região.

Importante, a meu ver, é que, se bem que a Amazônia seja uma região com conhecidas e reconhecidas peculiaridades, no que concerne à sua natureza ímpar de verdes e águas, às longas distâncias a percorrer, às chuvas sazonais e outras mais, não tem havido até hoje, programadas federais especificamente destinados a ela, com recursos e características que lhes sejam próprios. E assim, em meio a uma magnífica natureza, que impõe dificuldades de igual monta, governantes e habitantes vêm abrindo caminhos, em meio a dificuldades e carências, para crianças e jovens estudarem, da forma como eles podem oferecer a eles e da forma como estes conseguem aproveitar as oportunidades que se lhes apresentam (LOUREIRO, 2007, p. 35)

Loureiro (2007, p.38) escreve sobre a região amazônica: “A União sempre retirou dela mais recursos do que nela investiu”, o que é uma verdade perceptível para as populações que vivem na região. E mesmo não construindo e participando desse fazer das políticas públicas na região Amazônica durante a história de sua ocupação, as experiências locais são de suma importância para a nova construção das políticas educacionais da região, principalmente após a Constituição Federal de 1988.

Os agentes implementadores têm um papel importante na construção das políticas educacionais. As comunidades indígenas participam ativamente de todas as fases do ciclo político, os quais são abordados por Maria de Lurdes Rodrigues (2014) – 1) Problema e Agendamento; 2) Formulação e Decisão; 3) Implementação; 4) Avaliação e mudança –, principalmente quando abordamos sobre o surgimento das

experiências locais como forma de atenuar as disparidades educacionais na região amazônica.

2.2. A Educação Escolar Indígena

A educação escolar indígena é uma pauta anterior à década de 1980. Apesar dessas experiências voltadas para as comunidades indígenas e muitas vezes contando com a presença de professores indígenas, esses projetos possuíam uma forte ligação com a imposição da língua portuguesa e a catequização como ensinamento da moral.

A primeira escola foi instalada na comunidade Caruru Cachoeira, no início da década de 1960, e recebeu o nome São Leonardo. Toda a escolarização disponível na região naquele momento (e até o fim da década de 1990) era gerida por religiosos católicos da ordem dos salesianos, que, desde o início do século XX, vinham instalando escolas multisseriadas nas comunidades indígenas, com ensino correspondente ao primeiro segmento do ensino fundamental (ABBONIZIO; GHANEM, 2016, p. 892).

As lutas e pautas levantadas pelo movimento indígena, que cresceram e amadureceram a partir da década de 1970, e se intensificaram nas décadas seguintes, vão ser de extrema importância para a construção, o delineamento e a mudança da percepção dos povos indígenas por parte do Estado e da sociedade brasileira.

Segundo Grupioni (2008), na década de 1980 surgem experiências alternativas de construção de processos escolares e de formação de professores indígenas, sendo conduzidas por organizações não-governamentais, civis e religiosas em conjunto com algumas comunidades indígenas, as quais desenharam um novo modelo educacional.

No governo de Fernando Collor de Mello, os assuntos referentes à educação, saúde e outros passaram da Funai para os devidos ministérios, incluindo aqui a educação indígena, que passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação.

Com os Decretos presidenciais de nºs 23, 24, 25 e 26, de 4 de fevereiro de 1991 (portanto, da presidência de Fernando Collor de Mello), as tarefas relativas à saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente foram descentralizadas, e passaram a ser exercidas, com enorme precariedade - salvo exceções pontuais - pelos Ministérios da Saúde, da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Meio Ambiente. Mas foi durante as gestões de FHC que essas ações extra-Funai adquiriram contornos próximos à organicidade de políticas, conquanto cada uma delas tenha histórias muito distintas e tenham impactado de modo muito diferenciado os povos indígenas em todo o país (HOFFMANN et al, 2004, p. 296).

A partir desse momento, a educação indígena passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC⁸), o qual conta com a parceria da própria Funai para sua formulação e implementação.

Somente alguns anos mais tarde, em 1996, que vai ser instituído as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual ressalta a importância de uma educação escolar multilíngue e intercultural para os povos indígenas, em seu Título VIII:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, LEI nº 9.394, 1996).

Entre as vivências alternativas para a escolarização indígena, temos a experiência que começa a ser planejada em 1998, a qual foi elaborada da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), contando com apoio das organizações não governamentais, como o Instituto Socioambiental (ISA) e Rain Forest da Noruega, e atuando com ações complementares da prefeitura de São Gabriel da Cachoeira, município do Estado do Amazonas. O resultado dessa experiência é a criação do sistema municipal de ensino, o qual passa a incluir o subsistema indígena, através da Lei Municipal n. 87, de 24 de maio de 1999 (ALBUQUERQUE, 2007).

Uma proposta inovadora, na medida em que nela se previa não apenas um Sistema Municipal e um subsistema indígena, mas subsistemas Indígenas, isto é, cada povo ou grupo de povos, por calhas de rios, poderia organizar seu próprio subsistema, com a garantia de ter assegurada a vinculação da educação escolar com as formas próprias de organização social, valores culturais, tradição e modo de ser de cada povo, suas atividades produtivas, e os elementos para uma relação positiva com outras sociedades (ALBUQUERQUE, 2007, p. 63).

⁸ Segundo informações do site do Ministério da Educação, a sigla MEC surgiu em 1953, com Ministério da Educação e Cultura. Porém, no ano de 1985, foi criado o Ministério da Cultura e em 1992 o MEC foi transformado em Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995 que a instituição passou a ser responsável somente pela Educação, apesar do uso da sigla MEC até o presente momento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32681:apresentacao>>.

Ainda em 1998, foi lançado pelo MEC, o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas, documento que é dividido em duas partes: 1) a primeira reúne os fundamentos históricos, antropológicos e políticos da proposta educacional indígena; 2) ajuda na construção curricular das escolas comunitárias.

Entre as várias unidades curriculares trabalhadas na proposta, como línguas, matemática, história, ciências, entre outras, estão os temas transversais, os quais permitem a construção entre as áreas de estudo e a cultura indígena. No Referencial Curricular são seis temas transversais abordados: 1) terra e biodiversidade; 2) autossustentação; 3) direitos, lutas e movimentos sociais; 4) ética indígena, pluralidade cultural; 5) educação; 6) saúde.

Além dos temas transversais, o Referencial Curricular se preocupa na abordagem dessas diferenças culturais, inclusive no entendimento de espaço e tempo nessa adaptação escolar.

Nos trechos de aula registrados em seus diários de classe pelos professores, observa-se que, em algumas escolas indígenas atuais, o tempo usado, dentro de uma pedagogia que respeite processos próprios de aprendizagem, não é rígido nem imutável. O tempo é utilizado de forma variada, dependendo da atividade mais adequada àquele momento dos alunos e da vida comunitária - cantar, jogar, construir uma casa, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias, aprender a usar a língua portuguesa, a escrever e calcular. Há, assim, uma flexibilização do uso desse tempo escolar (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 75).

O calendário diferenciado é importante para o respeito da cultura, pois é possível uma reorganização do tempo a partir das demandas de cada comunidade, não estando aprisionado a grades, horários e bimestres estipulados a educação escolar básica comum.

Entre algumas citações colocadas no Referencial Curricular (1998), está a da professora Maria José Lima, professora pertencente à etnia indígena Xucuru, em Pernambuco, que relata: “O calendário deve ser diferente do que vem da secretaria, porque no inverno é tempo de colher e plantar e os alunos faltam muito às aulas. Nesses períodos não deve ter aula”.

Some things are not easily bent to simple linear description. Time is one of them. There are serious misconceptions about time, the first of which is that time is singular. Time is not just an immutable constant, as Newton supposed, but a cluster of concepts, events, and rhythms covering an extremely wide range of phenomena (HALL, 1983, p. 13).

Hall (1983), aborda sobre como as questões de tempo estão interligadas a diversos outros conceitos e os tipos de tempo que existem em diferentes culturas. A importância dessas diferenças temporais e espaciais que o Referencial Curricular faz menção acabam por sustentar a interculturalidade, permitindo o diálogo entre outros conhecimentos.

O Referencial Curricular aborda sobre as diferentes regiões e etnias que existem no Brasil, dessa forma o calendário das escolas indígenas não deve ser pensado como uma norma externa imposta sobre a escola. Os calendários devem ser construídos com a própria comunidade indígena em parceria com estados e municípios, participação a qual está prevista na Convenção nº 169 da OIT.

O calendário deve ser feito pelos próprios professores indígenas e deve ser respeitado pelo estado e município. Deve ser de acordo à necessidade da região, respeitando o tempo de trabalho das famílias e a natureza (a cheia dos rios, por exemplo). No tempo das cheias há dificuldade de deslocamento dos alunos na região da várzea. Enche o rio e as roças entram na água. Nesse tempo as crianças e jovens ajudam os pais na colheita dos produtos da roça. Professores Ticuna, AM (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 76).

Assim como as questões que se referem ao tempo são diferentes de cultura para cultura, também existem algumas particularidades culturais nas unidades curriculares como a matemática. No que tange à matemática, o Referencial Curricular vai abordar sobre o registro gráfico dos números, levantando a questão que para o povo Ikpeng (ou Txicão), que vivem no Médio Xingu, marcam o tempo de permanência dos caçadores na mata com nós em um fio.

Entre os Xavante do Mato Grosso, uma das maneiras de marcar o tempo é remeter às 8 classes de idades, que se sucedem a cada 5 anos, aproximadamente, perfazendo um ciclo de 40 anos que se repete indefinidamente. Em vez de datarem cronologicamente o tempo, fazendo uso do calendário astronômico (que divide o tempo em dias, meses e anos), remetem a um acontecimento, na tentativa de localizá-lo no tempo, à época em que os rapazes de determinada classe de idade furaram a orelha (um rito importantíssimo da iniciação masculina). A classe de idade funciona, neste sentido, enquanto uma unidade de medida da passagem do tempo. E muito comum, também entre os Xavante, bem como entre os mais variados povos, usar as fases da Lua para medir o tempo. Ao invés de 9 meses, uma gravidez leva 10 luas (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 179).

A importância do entendimento de tempo, medidas e quantidades é importante para a programação das atividades escolares e orientação dos alunos que vêm de aldeias afastadas do posto indígena.

Outro aspecto bastante importante na construção do currículo das escolas indígenas é a organização das narrativas históricas, que buscam se afastar da construção eurocêntrica, a qual construiu concepções de tempo que deverão ser seguidas.

Um dos grandes exemplos é o estudo da história do Brasil, que passa a ser contada a partir da chegada dos portugueses, apagando a história de muitos povos que viveram anteriormente no território, como é o caso dos povos indígenas que ocuparam a região marajoara, os quais possuíam uma complexa organização social e política e por muitas vezes é pouco estudada e abordada nas escolas comuns.

Também há diferenças no estudo da geografia, pois os povos indígenas possuem diferentes maneiras de entender o espaço geográfico e se relacionar com o lugar.

Os diferentes povos indígenas do Brasil também vivem em lugares e paisagens diferenciados, construindo seus espaços geográficos. Por exemplo, alguns grupos Pataxó vivem à beira-mar, na Bahia; os Kaingang vivem no sul do Brasil; os Kaxinawá, na floresta amazônica; há Pankararu vivendo nas periferias de São Paulo, há áreas indígenas que estão bem isoladas, lá no meio da mata, como os Omerê de Rondônia; mas também há aldeias bem próximas das cidades, como as dos Tapeba, na periferia de Fortaleza. Há povos indígenas vivendo em terras muito férteis e outros, como os Xacriabá, que vivem em pleno sertão de Minas Gerais (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 1998, p. 224).

Além das diferenciações no ensino da história, geografia, matemática e as aplicações dos temas transversais, a Educação Escolar Indígena é multilíngue, assegurada pelo artigo número 210, parágrafo 2º, da Constituição Brasileira de 1988, que diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”

Ao assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, o parágrafo 2º do artigo 210 possui como função atribuir o *status* de língua plena e de colocar as línguas indígenas em pé de igualdade com a língua portuguesa.

Para Silva (2018), a utilização da língua portuguesa e da língua indígena em produções próprias tem por objetivo o reconhecimento do espaço educativo como ambiente de troca de saberes. Além disso, a autora aborda sobre a experiência com a educadora Dan Kambeba, a qual fala que no português existem rodeios e metáforas, os quais não existem no tupi.

Se você for falar sobre o amor. “Ah! Eu sinto amor por você”. Não tem tradução “amor” no tupi. Mas se você falar “eu amo você”, existe tradução. Eu posso falar: “yshe a saysu indeh”. Na tradução da música do Pixinguinha, andam atrás de você (te perseguem pela rua), “[...] no tupi não existe rua, não existe asfalto no meio da mata. Existe caminho, trilha”, enfatiza Dan (SILVA, 2018, p. 9).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), aborda que a língua indígena deve ser a língua de instrução oral e escrita utilizada nas salas de aulas. Além disso, a língua indígena, em casos de comunidades bilíngues, deve entrar no currículo como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira ou segunda língua. Esse fato é importante para a valorização da língua e da cultura indígena, pois existem comunidades nas quais somente algumas pessoas idosas ainda falam a língua indígena, enquanto crianças e jovens falam apenas o português.

Importa também destacar a importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sócio-cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (LUCIANO, 2017b, p. 299).

Essas e outras diferenças no entendimento do mundo e na aplicação e na construção do currículo escolar indígena é um passo importante para uma educação escolar diferenciada, intercultural e multilíngue, onde haja respeito às diversas culturas dos vários povos indígenas que habitam o Brasil.

Através da Lei nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, cria e define os Territórios Etnoeducacionais (TEE). O qual segundo Luciano (2011, p. 241):

Territórios Etnoeducacionais (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento.

A lei também reafirma que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas e será observada a territorialidade e o respeito às necessidades específicas de cada comunidade, através da afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo, possibilitando as discussões sobre território, língua, costumes e crenças dos povos que mantêm relações intersocietárias.

Luciano (2017b, p. 302), ressalta a importância das línguas indígenas com a intensidade da relação com o território, principalmente quando escreve que: “Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio”. Dessa forma, as línguas indígenas fortalecem a relação das pessoas e grupos com o território.

No ano de 2012, o Brasil reafirmou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, através da resolução nº 5, de 22 de junho, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012)

As Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, o Referencial Curricular lançado no ano de 1998, a Lei nº 6.861 de 2009 e a resolução nº 5 de 2012 apontam para a importância de ouvir as comunidades na construção desses currículos, com intuito de respeitar e adaptar o currículo às diferenças culturais existentes entre os vários povos indígenas que habitam o Brasil.

No entanto, nos últimos anos, a sociedade brasileira está assistindo aos desmantelamentos das conquistas dos direitos dos povos indígenas por parte do governo brasileiro. Apesar dessa inércia do Estado, a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida em 2018, contou com a participação efetiva dos povos indígenas.

A II CONEEI foi organizada pelo Ministério da Educação e foi resultado de esforços em conjunto de professores, alunos, pais, lideranças, representantes de secretarias municipais e estaduais de educação, Funai, organizações indígenas, entre outros. Segundo o site da Funai (2018), durante a CONEEI foram apresentadas 8.309

propostas, das quais 25 foram aprovadas e encaminhadas ao então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

As propostas foram elaboradas a partir das necessidades das próprias comunidades que vivem diariamente com a realidade educacional indígena e buscam construir propostas para a consolidação da política nacional de educação escolar indígena, reafirmar o direito à educação específica e diferenciada e ampliar o diálogo do regime de colaboração.

No ano de 2019, o Ministério da Educação, promoveu sete audiências públicas para a discussão do 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), o qual tem por objetivo garantir, por meio de diretrizes específicas, uma educação igualitária e de qualidade a todas as comunidades indígenas do país. As audiências públicas ocorreram nas cidades de Manaus (Amazonas), Belo Horizonte (Minas Gerais), João Pessoa (Paraíba), Salvador (Bahia), Belém (Pará), Campo Grande (Mato Grosso do Sul) e Chapecó (Santa Catarina).

Ainda aguardamos a publicação oficial do 1º PNEEI a partir das das pautas discutidas nas audiências públicas, as quais são:

- I – Gestão da Educação Escolar Indígena e Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- II – Territórios Etnoeducacionais;
- III – Infraestrutura;
- IV - Práticas pedagógicas e material didático;
- V – Valorização e formação de professores indígenas;
- VI - Oferta da Educação Escolar Indígena e do Ensino Superior;
- VII - Sistema de Avaliação da Educação Escolar Indígena.

3. O PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS (PROLIND) E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O eixo de número seis discutido nas audiências públicas do 1º PNEEI se refere à oferta de ensino superior para os povos indígenas, o qual está interligado aos demais eixos discutidos no plano. A minuta do PNEEI, levanta diversas iniciativas para as pautas discutidas, entre elas iremos destacar o objetivo referente ao apoio de políticas de acesso e permanência no ensino superior, buscando fortalecer a política de cotas, os processos seletivos especiais e as políticas de permanência no plano plurianual de 2020 a 2023.

Diante disso, vale ressaltar os seguintes eixos: formação dos professores indígenas e práticas pedagógicas e materiais didáticos, que foram de extrema relevância para a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), no ano de 2005. O programa do governo federal, realizado no então governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi um importante projeto para o acesso e ampliação dos povos indígenas no ensino superior.

Para podermos entender a importância do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), se faz necessário resgatar as pautas levantadas pelos povos indígenas ainda na década de 1980.

Um dos principais problemas identificados pelo movimento indígena e seus apoiadores durante a década de 1980 dizia respeito ao fato de que o agente principal da educação escolar nas aldeias, o professor, não era indígena. Isto implicava, por exemplo, a existência de uma altíssima rotatividade no emprego, especialmente pelo tempo e o esforço que um professor não índio deveria investir para se locomover diariamente para uma aldeia. Associava-se a isto uma questão mais complicada ainda em termos pedagógicos: a completa ausência de interesse por parte dos professores não índios em aprender a língua materna e incorporar os processos nativos de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, utilizando-os como ponte para a construção adequada de modelo de escola intercultural e bilíngue (DE PAULA; VIANNA, 2011, p.75).

Como já demonstrado anteriormente, apesar de alguns projetos contarem com a presença de professores indígenas, não era uma regra adotada em todo território brasileiro. Principalmente pelo fato de que a construção das políticas públicas voltadas para os povos indígenas e que respeitem as diferenças culturais ocorreu de forma gradual, fruto dos movimentos sociais organizados a partir da década de 1970.

Em 1996, começa a delimitação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas, através da Lei nº 9.394, a qual foi instituído as Diretrizes e Bases da Educação, que em seu artigo 32, parágrafo 3º, ratifica o parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

O direito à utilização das línguas maternas também aparece no artigo 35 da lei, ao abordar sobre o ensino da língua portuguesa e da matemática no ensino médio. As Diretrizes e Bases da Educação ressaltam a importância da educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária para os povos indígenas. Essa lei foi um passo importante para a ampla presença de professores indígenas nas escolas.

Esse entendimento é de grande importância para a aplicação de uma educação escolar que respeite a cultura dos povos indígenas e que faça cumprir a Lei das Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com De Paula e Vianna (2011), ainda na década de 1980, com ajuda das entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas, surgiram alguns cursos de magistérios voltados para a capacitação de professores indígenas, os quais passaram a dar aulas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental .

A partir desse momento, surgiram demandas para a formação de nível médio e superior, e em no final da década de 1990, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou o funcionamento de magistérios, cursos intervalares em período das férias das escolas indígenas, fazendo com que a demanda pelo acesso ao nível superior fosse maior (DAVID, MELO E MALHEIROS, 2013).

O parecer nº 14/99 do CNE, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e estabelece que para a educação escolar indígena seja realmente específica e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo.

Por meio da resolução nº 3, de 5 de outubro de 1999, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, em seu artigo 5º, parágrafo 1º aborda: “Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o

magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico”, autorizando dessa forma o funcionamento de magistérios.

A primeira demanda indígena para o nível superior começou a ser atendida a partir de 2001, com os cursos de licenciaturas indígenas concebidos para formar professores índios que atuam nas escolas de suas aldeias. A segunda demanda surgiu com os progressos na escolaridade dessa população: jovens indígenas que concluem o ensino médio e buscam formação profissional em áreas diversas, sobretudo naquelas ligadas às suas lutas, como Direito, Medicina e Ciências da Terra (DAVID; MELO; MALHEIROS, 2013, p. 113).

A Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, que ocorreu em Durban em 2001, foi o pontapé para a iniciativa do Brasil no ano seguinte.

A Declaração e Programa de Ação adotada em 8 de setembro de 2001, discorre, na parte da declaração, sobre a preocupação quanto aos indicadores educacionais e a desigualdade histórica em termos de acesso à educação, sobretudo da população de descendência africana.

Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconhecerem a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconhecerem a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, inter alia, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DURBAN, 2001, p. 16).

O Programa de Ação discute sobre o acesso à educação sem discriminação, reconhecendo a necessidade de colocar em prática os objetivos expostos na declaração. No ponto 123, que reitera aos Estados, a alínea (g) menciona:

Considerarem o estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a freqüentarem instituições educacionais de ensino superior (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DURBAN, 2001, p. 72).

Em 2002, ano seguinte à Conferência, o Brasil lança o Programa Diversidade na Universidade (PDU), sendo executado durante os anos de 2002 a 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Apesar dos povos indígenas estarem contidos no Programa

Diversidade na Universidade, os mesmos não se sentiram contemplados com a política, sendo a população negra a mais beneficiada pelo programa.

Os povos indígenas estão incluídos na declaração e nos planos de ação sobre educação em âmbito geral. Porém, a Declaração, ao tratar especificamente sobre os Povos Indígenas (pontos 15 ao 23), não menciona em nenhum momento a palavra educação.

Os representantes indígenas da CNPI – hoje transformada na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) –, manifestaram-se da seguinte forma: “Estamos com nossa cara no programa, na foto, mas não nos sentimos contemplados com as políticas de pré-vestibulares” (BARNES, 2010, p. 69).

De acordo com Barnes (2010), as reivindicações foram relevantes para a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), principalmente por causa do momento em que foi feita, a qual o MEC passava por uma reestruturação interna. Entre as mudanças internas, podemos citar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O SECAD desempenhou um papel fundamental na articulação com a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), hoje Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), por mudanças no PDU. Ao passar por mudanças em 2005, o Programa Diversidade na Universidade acaba por ter uma derivação que busca contemplar os povos indígenas.

É nessa conjuntura que é formulado Prolind, realocando recursos do PDU para o novo programa do governo. O Prolind foi uma iniciativa do MEC por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Ensino Superior (SESU).

Diante dos resultados preliminares e com a contratação pela Secretaria de Educação Superior (SESU) de uma consultoria via UNESCO, o Diversidade ganhou novos rumos. A ênfase foi centralizada na melhoria do ensino básico, por meio da formação dos professores índios, sendo criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com financiamento para licenciaturas interculturais indígenas (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 114)

A criação do Prolind envolveu diversos atores e foi fruto de reivindicações diretas do movimento indígena. Segundo Barnes (2010), a SESU contratou como consultora Renata Bondin, assessora da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual fez a interlocução entre o movimento indígena, as universidades e o MEC.

A CNEEI solicitou ao MEC que o Diversidade apoiasse o fortalecimento dos processos de formação de professores indígenas. Na avaliação da CNEEI, o grande desafio da implementação de uma política de educação escolar nas aldeias estava relacionado com a ampliação da oferta, com qualidade, do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio. Não há como dar continuidade à ampliação dessa oferta dos cursos sem a contratação de professores indígenas formados em nível superior para ocupar, nas aldeias, as salas de aula da quinta a nona séries ou do ensino médio (BARNES, 2010, p. 69).

A falta de materiais didáticos que respeitem as diferenças culturais, práticas pedagógicas específicas e a falta de professores indígenas nas comunidades eram pautas antigas e recorrentes das políticas indígenas educacionais. Tais pautas levantadas pelas comunidades possuíam uma necessidade, a criação de cursos de licenciaturas voltada aos povos indígenas.

O primeiro edital de convocação do Prolind foi lançado em 29 de junho de 2005 e publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho de 2005. O edital visava a formação de professores indígenas em nível superior e pelo acompanhamento da execução das políticas de educação escolar indígena, apoiando projetos de cursos de licenciaturas específicas, os quais promovam a valorização de estudos como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas.

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio, da Secretaria de Educação Superior - SESU e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD - convoca as Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e não federais a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas e aprovadas pela Comissão Especial criada pela portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, para elaborar políticas de educação superior indígena - CESI/SESU/MEC (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 30 de Jun. 2005, p.49).

Além disso, o edital aborda que os projetos apoiados devem promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos futuros das comunidades indígenas. Além disso, entre os objetivos específicos do edital está a realização de ações de mobilização e sensibilização de Instituições de Ensino Superior (IES) visando à implantação de políticas de permanências de estudantes indígenas nos cursos de Licenciaturas e nos demais cursos de graduação ofertados.

As propostas enviadas pelas IES deveriam atender um dos eixos temáticos estipulado pelo edital, são eles: Eixo I: Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior; Eixo II: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior; Eixo III: Permanência de alunos indígenas na educação Superior.

O Eixo I visava a formação de professores para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, sendo apoiados as propostas de cursos elaborados em parceria com as comunidades indígenas a serem beneficiadas pelos cursos. Ao passo que o Eixo II visava a elaboração de projeto de Curso de Licenciatura específica pelas Instituições Ensino Superior.

O Eixo III estipulado pelo edital pretendia garantir a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, apoiando projetos de pesquisa e/ou extensão, com bolsas para estudantes indígenas, em diversos cursos de graduação oferecidos pela IES pública.

O edital contava com condições de participação, entre elas temos a alínea (f) das Diretrizes Gerais, a qual abordava: “Todos os projetos apoiados nos eixos I e II do item 2.3 deverão garantir que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma participativa pelos estudantes indígenas e pelos formadores”. Além disso, as condições de participação reiteravam a participação das comunidades indígenas em todo o processo, desde a elaboração, até a avaliação.

No período que compreende 2005-2006, primeiro edital do Prolind, o programa selecionou doze Instituições de Ensino Superior, quatro em cada eixo do edital.

Imagem 1 - Edital 2005

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	4	UFMG UFRR UEA UNEMAT	Apiaká, Bakairi, Baniwa, Baré, Bororo, Ikpeng, Iranxe, Juruna, Kaingang, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kaxinawa, Kayabi, Kuikuro, Manchineri, Matipu, Mehinako, Munduruku, Nambikwara, Paresi, Pataxó, Potyguara, Rikbaktsa, Suyá, Tapeba, Tapirapé, Terena, Trumai, Tukano, Tupinikim, Tuxá, Umutina, Wassu Cocal, Xavante. (UNEMAT) Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai Wai. (UFRR) Ticuna, Kaixama, Kambeba. (UEA) Maxakali, Xacriabá, Kaxixó, Pataxó. (UFMG)
Eixo II – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior	4	UEL UFAM UFCG UNEB	UEL não elaborou a proposta Mura (UFAM-FACED) Potiguara (UFCG) Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kiriri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá (UNEB)
Eixo III – Permanência de alunos indígenas na educação superior	4	UEMS UFBA UFT Unioeste	Estes projetos não receberam recursos da SESu e Secad.
Total	12	12 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 3, p.29, 12/09/2005.

Imagem retirada do artigo científico: Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, p. 65.
 Autoria: NASCIMENTO, Rita Gomes.
 Livro: Educación Superior y Sociedad

No segundo edital do Prolind os eixos temáticos sofrem alterações, pretendendo o desenvolvimento dos cursos, são eles: Eixo I: Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores em nível superior que atuam em escolas indígenas; Eixo II: Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior; Eixo III: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior.

O edital de 2008 não contempla os programas de permanência dos estudantes indígenas nas universidades e passam a ser voltados para o desenvolvimento dos Cursos de Licenciaturas.

Imagem 2 – Edital 2008

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores em nível superior que atuam nas escolas indígenas	5	UNEB UFCG UFPE UECE UNEAL	Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxô Hà-Hà-Hàe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá. (UNEB) Potiguara (UFCG) Atikum, Fulni-ô, Kambiawá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankaiuká, Pipipá, Truká, Tuxá, Xucuru. (UFPE) Tapeba, Anacé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tremembé, Kanindé, Potiguara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tabajara, Tubiba-Tapuia (UECE) Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Geripankó, Koiupanká, Tingui Botó, Karopotó, Kariri-Xocó (UNEAL)
Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior	5	UFAM UFGD UFC UFG Unifap	Sateré, Munduruku (UFAM-FACED) Guarani e Kaiowá (UFGD) Tremembé (UFC) Karajá, Xambioá, Xerente, Tapirapé, Javaé, Gavião, Tapuia (UFG) Galibi Marworno, Karipuna, Palikur, Galibi Kalinã, Wajãpi, Apalai, Wayana, Tiriyo, Kaxuyana. (UNIFAP)
Eixo III – Elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior	2	UFSC UFMS	Kaingãng, Guarani, Xokleng (UFSC) Terena (UFMS)
Total	12	12 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 3, p.41, 25/09/2008.

Imagem retirada do artigo científico: Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, p. 66.

Autoria: NASCIMENTO, Rita Gomes.

Livro: Educación Superior y Sociedad

Nos eixos I e II, que abordam sobre o desenvolvimento dos cursos, possuem a maior parte do orçamento disponibilizado pelo edital. O segundo edital do Prolind selecionou doze Instituições de Ensino Superior, das quais cinco projetos do Eixo I, cinco projetos do Eixo II e dois projetos do Eixo III.

O terceiro edital foi publicado em abril de 2009, menos de um ano após a publicação do segundo edital, e selecionou somente quatro Instituições de Ensino Superior, das quais três foram no Eixo I e uma no Eixo III.

Imagem 3 - Edital 2009

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior	4 projetos	UFAM UNIR IFAM	Tukano, Baniwa e falantes do Nhengatu (UFAM-ICHL) Povos do Rio Negro (IFAM) Povos de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso (UNIR)
Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior			
Eixo III – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior.	1 projeto	UFES	Guarani e Tupinikim
Total	5 projeto	4 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 1, p.16, 24/08/2010.

Imagem retirada do artigo científico: Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, p. 67.

Autoria: NASCIMENTO, Rita Gomes.

Livro: Educación Superior y Sociedad.

O quarto e último edital lançado do Prolind possuía somente dois eixos temáticos, são eles: Eixo I: Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior; Eixo II: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicos para formação de professores indígenas em nível superior. O último edital selecionou 10 Instituições de Ensino Superior, cinco em cada eixo temático.

Imagem 4 - Edital 2013

EIXOS	Nº DE PROJETOS	IES	POVOS
Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior	6 projetos	UFES UEPA UFAM UNEMAT UEMA	Guarani e Tupinikim (UFES) Sateré e Yanomami (UFAM-ICHL) Guajajara e Timbira (UEMA)
Eixo II – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicos para formação de professores indígenas em nível superior	5 projetos	USP UFMS UEM UFT UFGD	Guarani Mbya (USP) Terena, Kadiwéu, Guató, Kinikinaw, Ofayé (UFMS) Kaingáng (UEM) Guarani e Kaiowá (UFGD) Xerente, Javaé, Karajá, Xambioá, Krahô, Apinayé (UFT)
Total	11 projeto	10 IES	

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 1, p.20, 01/09/2014.

Imagem retirada do artigo científico: Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, p. 67.

Autoria: NASCIMENTO, Rita Gomes.

Livro: Educación Superior y Sociedad

O Prolind não constituiu uma política de apoio permanente, foi um programa que dispôs de recursos financeiros por um determinado tempo, os quais estavam condicionados pela criação de editais, que tinham por objetivo selecionar as Instituições de Ensino Superior interessadas. Durante a existência do programa, foram lançados quatro editais, em 2005, 2008, 2009 e 2013, contemplando vinte e uma Instituições de Ensino Superior.

Do ano de sua criação até o presente foram publicados quatro editais (2005, 2008, 2009 e 2013) que contaram com a adesão de 21 IES (14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia), ofertando 25 cursos, em 16 estados da federação (NASCIMENTO, 2017, p. 64).

Apesar de já ter existido anteriormente projetos pontuais de acesso ao ensino superior indígena, o mesmo foi ampliado com o Prolind, que de acordo com Nascimento (2017), foi a primeira ação de inclusão de indígenas na educação superior que foi fomentada pelo Ministério da Educação.

Esses programas são muito mais caracterizados como projetos, pois são formulações circunscritas a um ciclo de execução finita. Em outros termos: dispõem de recursos financeiros por tempo limitado para a execução e a avaliação de suas ações. Há grande expectativa para que esses projetos – em caso de avaliações positivas dos atores governamentais, indígenas, atores vinculados a universidades e a organizações não-governamentais (ONG) de apoio – se transformem em políticas públicas, com orçamentos de longo prazo (BARNES, 2010, p. 63).

Segundo David, Melo e Malheiro (2013), através da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), em consulta via e-mail em setembro de 2012, informou que até então haviam 2.938 professores-formandos em licenciaturas indígenas. Os dados relacionados à Licenciatura Indígena só começam a ser contabilizados no Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir de 2010, ano do lançamento do terceiro edital.

Tabela 1 - Número de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Presenciais no Brasil

	ANO	UNIVERSIDADES			PRIVADA	IF e CEFET	TOTAL
		PÚBLICA				FEDERAL	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL			
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	2010	19	25	-	-	1	45
	2011	20	56	-	-	1	77
	2012	15	5	1	-	1	22
	2013	12	9	1	-	1	23
	2014	12	6	1	-	2	21
	2015	13	6	-	1	2	22
	2016	13	7	-	1	2	23
	2017	14	5	-	1	2	22

FONTE: Censo de Educação Superior / Inep

Analisando o período entre os anos de 2010 a 2017, dos dados obtidos do Censo de Educação Superior, no ano de 2011, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi ofertado em 77 IES brasileiras (maior número ofertado do curso), dos

quais em vinte Universidades Públicas Federais, cinquenta e seis Universidades Públicas Estaduais e um em Instituto Federal.

Além do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no período que compreende os anos de 2012 a 2017, foi ofertado o curso de Licenciatura Intercultural, nos anos de 2012-2015: 1 curso ofertado; 2016: 2 cursos ofertados; 2017: 3 cursos ofertados, todos em Universidades Públicas Federais.

No período que compreende os anos de 2018 a 2019, os dados do Censo de Educação Superior não demonstram os cursos de Licenciaturas acima mencionados, porém passa a abordar dois cursos: Educação Indígena em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor (no item: Formação de professores em áreas específicas, exceto Letras) e Educação Indígena formação de professor (no item: Formação de professores sem áreas específicas).

Tabela 2 - Número de Cursos de Educação Indígenas Presenciais no Brasil

CURSOS	ANO	UNIVERSIDADES				IF e CEFET	TOTAL
		PÚBLICA			PRIVADA	FEDERAL	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL			
Educação indígena em áreas de conhecimento da educação básica formação de professor	2018	7	2	-	3	-	12
	2019	7	2	-	-	-	12
Educação indígena formação de professor	2018	12	13	-	2	2	29
	2019	12	13	1	2	2	30

FONTE: Censo de Educação Superior / Inep

Outro ponto importante do Prolind, segundo Nascimento (2017), foram as inovações que foram provocadas pela presença dos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior, sobretudo pela criação de processos seletivos especiais⁹.

⁹ Ver página dos Processos Seletivos Especiais, da Universidade Federal do Pará, em: <http://ciac.ufpa.br/index.php/processo-seletivo-especial/58-editais>.

Os processos seletivos especiais visam a reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior para pessoas negras, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Devido a autonomia administrativa e financeira que cada IES possui, os processos seletivos especiais para vagas nos cursos de graduação podem variar, possuindo provas e formas de seleção diferentes dos processos comuns de seleção dos cursos, os quais são denominados de ampla concorrência.

Um dos grandes exemplos das mudanças provocadas pelo programa foi na Universidade Federal do Pará (UFPA), que através da Resolução nº 3.869, datada de 22 de junho de 2009¹⁰, pelo então reitor Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Mello, aprova a reserva de duas vagas a indígenas, por acréscimo, em todos os cursos de graduação da universidade.

Outro resultado positivo e de continuidade do Prolind se refere a Universidade Estadual do Pará (UEPa), com a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI), em 2019. O mestrado é realizado em rede com as Universidades Federais do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPa).

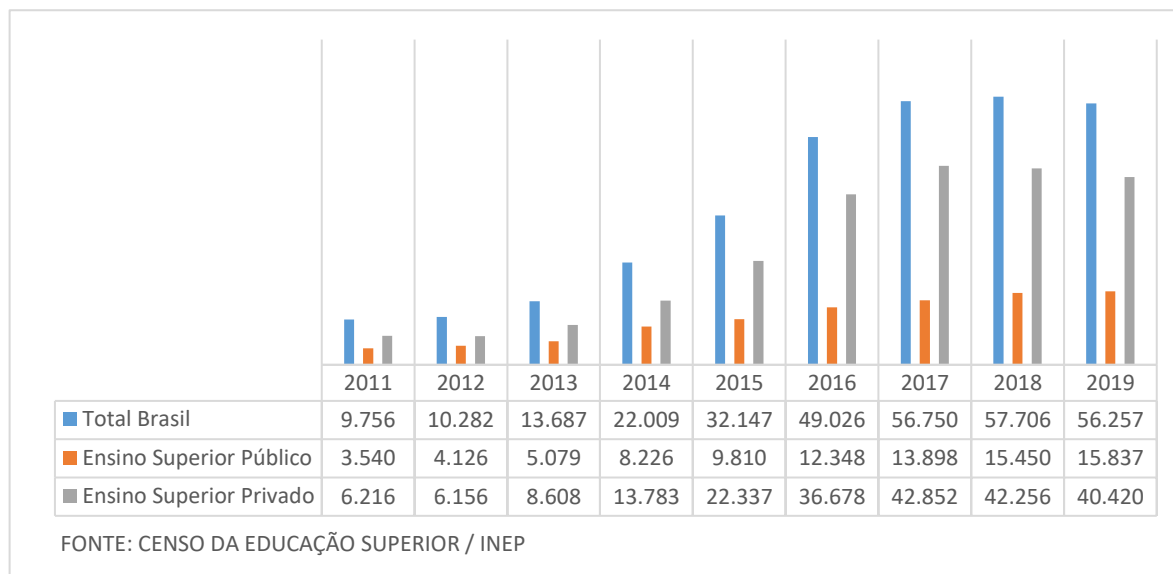
Segundo dados oficiais do Censo da Educação Superior do Inep, a presença dos povos indígenas nas universidades brasileiras teve um aumento significativo nos últimos anos, analisaremos a partir do ano de 2011, primeira vez que o Censo faz um recorte das matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distâncias, por cor/raça.

Em 2011, a presença dos povos indígenas nas universidades brasileiras totalizaram 9.756 mil estudantes, desse total 3.540 mil estudantes estavam nas IES públicas brasileiras e 6.216 mil estudantes nas IES privadas. Enquanto que no ano de 2019, o total de estudantes indígenas no ensino superior somavam 56.257 mil estudantes, sendo 40.420 mil estudantes matriculados nas IES privadas.

Aqui vale ressaltar o programa do governo federal voltado ao Financiamento Estudantil (FIES), que tinha por objetivo facilitar o acesso das populações de baixa renda aos estudantes de cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior privadas

¹⁰ Antes mesmo da Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Gráfico 1 - Povos Indígenas nas Instituições de Ensino Superior Brasileira



Além disso, existe dentro da UFPa, um projeto de extensão ligado ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas que ajuda estudantes indígenas e quilombolas a permanecer na graduação e a minimizar as dificuldades encontradas no caminho da graduação, o projeto tem o nome de “IQ: Conhecimento e Resistência”.

O projeto tem como objetivo realizar ações de apoio ao processo de aprendizagem significativa de estudantes indígenas e quilombolas dos cursos vinculados ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA da UFPa. Para isso, propõe a elaboração e a execução de um Plano de Ação que possibilite a essas/es estudantes a construção de estratégias de superação de suas dificuldades durante as aulas, visando a sua autonomia intelectual (IQ: CONHECIMENTO E RESISTÊNCIA, 2021, online).

Um dos problemas enfrentados pelos estudantes indígenas nas universidades é o baixo rendimento nas disciplinas, por não conseguirem acompanhar o restante da turma, problema que está diretamente relacionado à baixa qualidade da escolaridade e as dificuldades de acesso ao ensino básico, apesar de não ser uma regra.

Além dos problemas mencionados acima, ainda há uma necessidade na melhora da compreensão da diversidade cultural e da educação intercultural por parte dos professores universitários e demais estudantes do ensino superior. Em uma entrevista dada para o jornal Beira do Rio, da UFPa, a então estudante de medicina Yara Ayllin dos Santos, indígena da etnia Karipuna, narra um pouco de sua trajetória de estudos e os preconceitos sofridos dentro da Universidade.

Quando a gente fala de indígena, as pessoas sempre pensam que o indígena é quem está procurando serviço, nunca a pessoa que vai oferecer um serviço. Então o

indígena é visto sob o estereótipo de coitadinho, de incapaz. Quando entrei no curso, os colegas logo me reconheceram como indígena por causa do nome e da fisionomia. Quando eles ficaram sabendo que entrei por meio do sistema de reserva de vaga, eles quiseram, então, me dar a parte mais fácil dos trabalhos em equipe, porque achavam que eu não daria conta. Isso não deixa de ser uma forma de preconceito. Há outro problema: todo indígena, principalmente o que vem da aldeia, quando ingressa na faculdade, é muito retraído, quase não conversa, não faz muita amizade, acaba por se isolar em sala (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Jornal Beira do Rio, 2021, online).

Além disso, faltam estratégias e políticas mais eficientes de permanência nas universidades, o que impede a continuação dos estudos, sejam elas pelo fator econômico, pela questão de moradia e transportes, até mesmo a falta de auxílio para custear os materiais didáticos e apostilas utilizadas nos cursos.

Ao analisar a tabela 3, que corresponde ao número de vagas ofertadas, as admissões e o número de concluintes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, podemos perceber que muitos estudantes não chegam a concluir o curso ou atrasam a conclusão do curso.

Tabela 3 - Números de Vagas / Concluintes

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	ANO	Nº de novas vagas nos Processos Seletivos			Nº de Concluintes dos cursos de Graduação Presenciais (Universidades e Institutos Federais)				
		Total			TOTAL	PÚBLICA			PRIVADA
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
	2010	1.467	1.037	810	166	76	90	.	.
	2011	405	1.413	229	319	212	107	-	-
	2012	235	299	135	114	114	0	0	0
	2013	300	819	135	228	228	0	0	.
	2014	322	671	227	278	273	0	5	0
	2015	515	2.269	348	183	105	78	.	0
	2016	363	2.042	226	355	194	161	.	0
	2017	662	2.574	429	264	193	71	0	0

FONTE: Censo de Educação Superior / Inep

O Prolind foi de extrema relevância para ampliação da presença dos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior brasileira, não somente nos cursos voltados para Licenciaturas Interculturais, mas também para os demais cursos de graduação das IES, fomentada pelo Ministério da Educação.

No entanto, o fator determinante para o encerramento do projeto se refere ao momento político que o Brasil enfrenta desde meados de 2015, com o golpe que depôs a então presidente Dilma Rousseff, sendo reforçado com a eleição do então presidente Jair Bolsonaro.

Se no governo Dilma houve vários retrocessos, com o governo golpista de Temer a situação piorou. Os vários programas criados no âmbito da SECADI, como Prolind, Saberes Indígenas na Escola foram paralisados por cortes de verbas. Nenhum curso de Licenciatura Intercultural foi criado, os existentes mal conseguem sobreviver e a própria Secretaria ficou reduzida em pessoal e funções (BRIGHENTI, 2018).

As mudanças de governo dificultam a continuação do programa, além de uma dificuldade maior na avaliação dos impactos e as ocultações dos dados oficiais do programa até então lançados, principalmente pelo desmantelamento que a educação brasileira enfrenta e a extinção de secretarias de administração pública. Inclusive, o II CONEEI correu o risco de não ocorrer por falta de vontade política dos governantes.

4. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MULTILÍNGUE À LUZ DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A Educação Escolar Indígena deve levar em consideração a interculturalidade para que possa deixar de lado a visão eurocêntrica da educação e incorporar novas epistemologias na construção de um mundo que garanta aos povos indígenas espaços de poder e participação nas tomadas de decisão.

Volviendo a la colonialidad contemporánea, lo curioso de estos tiempos de capitalismo global es que los conocimientos indígenas son despreciados en el concierto del uso de las lenguas modernas y del dominio de la máquina desarrollista y cientificista actual, pero, al mismo tiempo, hay un saqueo del conocimiento colectivo de las comunidades campesinas e indígenas del planeta (GARCÉS, 2007, p. 229).

Luciano (2017a), discute sobre o desafio da superação da colonização por parte do Estado, o qual continua sustentando e legitimando uma relação de poder assimétrica de dominação, que por meio das escolas e universidades inferiorizam os conhecimentos, os valores, as culturas e as línguas indígenas. Essa superação deve começar pelas escolas e universidades e a quebra dos preconceitos enraizados nos livros científicos.

Para isso, iremos discutir o processo de colonização do Brasil e analisar a partir da teoria decolonial, para que possamos perceber de que forma a colonização moldou a educação brasileira e os pensamentos da sociedade sobre os conhecimentos indígenas.

Na primeira parte deste capítulo, será exposto os artigos, dissertações, teses e livros produzidos anteriormente sobre a Educação Escolar Indígena, os quais embasaram o processo de pesquisa e análise sobre o tema. Além disso, serão destacados os relatórios e guias sobre as temáticas das políticas direcionadas aos povos indígenas.

Na segunda parte, será feito um levantamento teórico, mais especificamente na teoria decolonial com o enfoque nas relações internacionais, que irá fundamentar a análise do trabalho e ajudará a entender o processo histórico da educação indígena e das conquistas políticas dos povos indígenas.

4.1. Discussões a respeito da Educação Escolar Indígena

Dentre as diversas pesquisas sobre a Educação Indígena, temos o artigo de Aline Abbonizio e Elie Ghanem, intitulado de “Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro” (2016), que aborda sobre as escolas em comunidades indígenas, sendo a principal base etnográfica a Escola Municipal Indígena Khumuno Wu’u Kotiria, situada no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. O trabalho das autoras busca discutir os aspectos distintivos entre a educação escolar indígena e a educação escolar convencional no Brasil, além de elucidar em que nível as comunidades indígenas têm autonomia para definir processos escolares que superem o caráter colonialista da educação escolar convencional.

O trabalho de Gilberto César Lopes Rodrigues, com o título de “Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia!” (2018), discute sobre a importância da escola diferenciada indígena nos processos de territorialização, envolvendo as experiências escolares na ocupação, vigilância e posse do território. O trabalho é focado na região do Baixo Tapajós e é de grande importância ao discutir sobre o papel das escolas indígenas no entendimento do processo de territorialização e na defesa dos territórios das comunidades indígenas.

No livro *Contradições e Desafios na Educação Brasileira* (2019), o capítulo 6, do autor Fernando Roque Fernandes, que tem como título “Educação Escolar Indígena, movimento e professores indígenas na Amazônia: dimensões da luta pelo reconhecimento da diversidade e da diferença de povos existentes no Brasil”, debate sobre as demandas e conquistas por uma educação diferenciada pelo movimento indígena e ressalta a importância do protagonismo indígena na conformação de uma política de Estado para a Educação Escolar Indígena.

O trabalho de Lino João de Oliveira-Neves, denominado de “Desafios para uma educação indígena não colonial no Amazonas, Brasil” (2016), discute sobre a articulação intercultural dos saberes indígenas e não indígenas na promoção das discussões acerca das questões históricas e políticas que envolvem os povos indígenas. O artigo foca nos cursos do programa Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ministrados para os povos indígenas

do alto rio Negro e como esses cursos contribuem para a emancipação e autonomia dos povos indígenas da região, além de elucidar as dificuldades e desafios do projeto.

Seguindo a mesma temática sobre políticas públicas, temos o trabalho com o título “Políticas públicas e educação na Amazônia: uma análise comparativa entre Educação Escolar Indígena e o Projeto Ford no Oeste do Pará” (2014), da professora Edna Marzzitelli-Pereira. O trabalho tem por objetivo apresentar um comparativo sobre o processo de implantação das políticas públicas a partir do Projeto Ford e a implantação das escolas indígenas na região oeste do Pará.

A VI Semana Internacional de Pedagogia, ocorrida em 2018, trouxe o trabalho “Educação Indígena não cartilhada: uma experiência de letrar na Amazônia”, da autora Maria de Nazaré Corrêa da Silva, o qual aborda sobre a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias. O trabalho foi desenvolvido *in loco* no Estado do Amazonas, onde os educadores da região buscavam o reconhecimento e a autoafirmação através do resgate da língua kambeba.

Prosseguindo na temática das línguas indígenas e interculturalidade, temos o trabalho de Gersem José dos Santos Luciano (2017b), com o título “Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena”, o qual objetiva abordar sobre o lugar das línguas indígenas nas cosmologias e na vida contemporânea dos povos indígenas, reforçando a importância da valorização das línguas indígenas como meio de superação das tendências colonialistas.

Além dos trabalhos abordados acima sobre Educação Escolar Indígena, temos os trabalhos que respaldam a pesquisa sobre o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), entre eles o trabalho de Eduardo Vieira Barnes: “Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas” (2010), que aborda sobre a implementação de programas do MEC direcionadas aos povos indígenas.

Na mesma perspectiva do ensino superior para os povos indígenas, temos o artigo dos autores Moisés David, Maria Lúcia Melo e João Manoel da Silva Malheiro, com o título “Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas” (2013). O artigo avalia como a universidade brasileira estava enfrentando os desafios e as dificuldades para atender às demandas de alunos indígenas no ensino superior.

Há também diversos relatórios elaborados pelo governo brasileiro e suas secretarias, como o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” (1998), produzido pelo Ministério da Educação, secretarias e departamentos de apoio. E guias produzidos por entidades de pesquisas, que é o caso do “Mapeando políticas públicas para os povos indígenas: guia de pesquisa de ações federais” (2011), de Luís Roberto de Paula e Fernando de Luiz Brito Vianna.

Ainda há diversos livros e artigos que fazem referência a educação em âmbito geral, mas que separam um ou outro capítulo para abordar a educação indígena ou a educação do campo. Portanto, esses trabalhos mencionados acima ajudarão na sustentação, no desenvolvimento do trabalho escrito e aprofundamento da pesquisa das questões referentes à educação intercultural, multilíngue e diferenciada e como esta educação ajuda na decolonização e na preservação dos direitos conquistados pelas comunidades indígenas.

4.2. A decolonização à luz da teoria de relações internacionais

Os estudos das Relações Internacionais como disciplina se desenvolveu após a 1ª Guerra Mundial, no eixo Norte Global, em especial nos Estados Unidos e Inglaterra. A criação das teorias de Relações Internacionais buscava explicar as interações entre atores políticos dentro do sistema internacional pós-guerra, principalmente com a visão dos países onde a disciplina se desenvolveu e ganhou relevância.

Dentre as teorias, segundo Castro (2012), a escola realista é a mais antiga e a mais conhecida, utilizando como base teórica o autor Tucídides, em seu livro Guerra do Peloponeso, o qual relatou de modo realista a visão da guerra. Em confronto com a teoria realista, emerge a teoria liberal, que percebe o Estado como parte central do sistema internacional, porém não descarta outras forças que guiam os Estados, como a sociedade civil, Organizações Internacionais, entre outros atores internacionais que influenciam as políticas dos Estados.

O confronto entre as duas teorias vai se acentuar ao longo dos anos, em especial no meio acadêmico, dando origem ao primeiro debate das Relações Internacionais entre as escolas do Realismo e do Liberalismo. Na década de 1930,

com o insucesso da Liga das Nações, a escola do Realismo acaba ganhando um maior destaque perante a escola Liberal.

No decorrer dos anos, ambas as escolas passam a ser revisadas e atualizadas, principalmente pelas rápidas transformações que ocorrem no mundo, dando origem às teorias neorealista e neoliberal, as quais tentam explicar de modo mais amplo as mudanças ocorridas na década de 1970.

Durante as décadas de 1980 e 1990 vai ocorrer o que iremos denominar de virada linguística e epistemológica nos estudos das Relações Internacionais, fazendo com que os estudos passassem a ser mais filosóficos para a construção e validação das teorias. A crítica que ocorre na virada dos estudos das Relações Internacionais fundamenta-se na crítica da visão positivista da produção do conhecimento nessa área de estudo.

Vai ser a partir desse período que surgem diversas formas de entender o sistema internacional e as demandas dos atores políticos, entre eles o que iremos chamar de teoria pós-colonial, que busca refletir a perspectiva não hegemônica e não ocidental das relações internacionais. A escola pós-colonial abrange a perspectiva crítica das partes não representadas pelo eixo estadunidense-europeu (CASTRO, 2012).

Como perspectiva teórica em RI, o Ocidente hegemônico buscou formas sorrateiras de catequizar os olhares e os discursos dos povos colonizados por meio de um processo histórico de conquistas, de imperialismos, de cruzadas e de explorações. É esse o foco dos estudos pós-coloniais: uma alternativa teórica e praxeológica ao hegemonismo ocidental e ao universalismo unilateral (CASTRO, 2012, p. 391).

Com esses novos paradigmas de entender o sistema internacional, surgem no final dos anos 1990, um grupo heterogêneo e transdisciplinar de autores que pensam a partir de uma perspectiva latino-americano. Segundo Espanhol (2017), o movimento propõe uma renovação crítica para as ciências sociais ao defender a perspectiva decolonial como uma opção teórica e política para compreender e atuar em um mundo que foi marcado pela colonialidade.

Para a abordagem teórica do trabalho será utilizado a teoria decolonial, a qual busca se afastar do pensamento pós-colonial, uma vez que esta teoria é muito baseada em estudos de pensadores eurocêntricos, como Foucault e Gramsci, e poucos pensadores do Sul Global. Ballestrin (2013), aborda sobre a expressão

decolonização, sugestão feita por Catherine Walsh para marcar e distinguir o projeto do grupo latino-americano da ideia histórica de descolonização.

Para Mignolo (2007), o termo “decolonial” é um conceito que toma o lugar do conceito “crítico” do pensamento moderno europeu, ou seja, uma luta contra o eurocentrismo do ponto de vista epistemológico. Um dos argumentos utilizado por Mignolo é a abordagem que o pensamento decolonial pressupõe sempre a diferença colonial.

Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño (MIGNOLO, 2007, p. 27).

Segundo Mignolo (2020), é importante olharmos para a modernidade e a colonialidade em conjunto, pois a modernidade coloca o enfoque na Europa, e a partir de uma análise do sistema-mundo moderno é que o colonialismo é introduzido nessa conjuntura, de forma constitutivo (durante o século XVI) ou de forma derivativa (a partir do século XVIII).

Contudo, a forte preocupação no norte com a Europa das nações colocou o colonialismo em banho-maria, por assim dizer. O colonialismo era uma preocupação secundária para nações como a Inglaterra e a França, cuja presença nas Américas estava direcionada para o comércio e não para a conversão, como o projeto de Espanha e de Portugal. Nessa altura, a França e a Inglaterra não tinham uma missão civilizadora para levar a cabo nas Américas, como teriam na Ásia e na África após a era napoleónica (MIGNOLO, 2020, p. 192).

Podemos perceber que a partir do século XVI, com o início do comércio do Atlântico, o colonialismo na América foi parte da constituição da modernidade europeia, pois as colônias contribuíram com a acumulação de riquezas, com a mão de obra, entre outros fatores que foram cruciais para a modernização da Europa. A partir do século XVIII, o colonialismo na América contribuiu para a modernidade europeia de forma derivativa, pois a principal preocupação das potências europeias da época era o comércio e expansão do mercado consumidor.

O segundo discurso, o da filosofia da libertação, assenta na primeira fase da modernidade e deriva de uma perspectiva subalterna — não do discurso cristão/colonial do colonialismo espanhol, mas da perspectiva das suas consequências, ou seja, a repressão dos índios americanos, a escravatura africana, e a emergência de uma consciência crioula (tanto branca/mestiça principalmente no continente como negra nas Caraíbas) em posições subalternas e dependentes (MIGNOLO, 2020, p. 196).

O sistema-mundo que aborda sobre o moderno/colonial emerge a partir das rotas comerciais com o Atlântico, resultando no silenciamento da história dos povos indígenas em detrimento dos discursos focados no entendimento de modernidade. A colonialidade atinge três vertentes, são elas: 1) o poder; 2) o saber; 3) o ser (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Quijano (2000; 2007), vai abordar sobre a colonialidade do poder e os meios de controle dos colonizados, além disso o autor expõe que as relações econômicas e políticas não terminam com o fim do colonialismo. Para Grosfoguel (2013), após o fim das administrações coloniais ainda há uma continuidade das formas de dominação, as quais são produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas.

- 1) *La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).*
- 2) *La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.*
- 3) *El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”).*
- 4) *Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).*
- 5) *Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).*
- 6) *Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas.*
- 7) *Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (DUSSEL, 2000, p. 47).*

Esse processo e conceituação de modernização foi utilizado como objetivo para a colonização e como meio para o seu desenvolvimento durante o passar dos anos, enraizando assim a ideia de modernização europeia e a colonização do poder nas esferas das colônias.

Ratificando o pensamento, Garcés (2007), vai discutir sobre o poder econômico e político acumulado pela Europa desde o século XVI, o qual vai permitir a imposição dos ideais como norma universal, ideia e projeto para todos os povos. Esses ideais

perpassam por diversos níveis, são eles: o modelo econômico; político; religioso; epistêmico; linguístico.

Quijano (1992), argumenta que a instrumentalização da razão pelo poder colonial produz paradigmas distorcidos de conhecimentos e acaba minando as promessas libertadoras da modernidade, sendo necessário a descolonização epistemológica para uma nova comunicação intercultural, um intercâmbio de experiências e de significados que busquem a universalidade.

Segundo Walsh (2007), o conceito de interculturalidade está ligada a geopolítica do lugar e espaço, as construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a decolonização e a transformação do pensamento.

la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (WALSH, 2007, p. 47).

O termo trabalhado por Catherine Walsh foi um conceito formulado pelos movimentos indígenas do Equador, o que reforça a importância da interculturalidade para a decolonização do pensamento eurocêntrico, para a transformação e para a quebra de paradigmas de modernidade.

Dicho de otro modo, la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (WALSH, 2007, p. 51)

Diante disso, conseguimos perceber a importância de uma educação intercultural como meio de (re)construir os conhecimentos e possibilitar uma mudança real nas vertentes do colonialismo. Walsh (2007, p. 57), aborda que: “*a interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta*”.

O autor Castro-Gómez (2007) vai discutir sobre o conhecimento e as universidades, essas estruturas do conhecimento favorecem uma ideia de

hierarquização e especialização, que marcam a diferença entre os campos do saber. O autor ainda reforça que as universidades são vistas como o lugar que produz o conhecimento, o qual conduzem para o progresso moral e material da sociedade.

Sin embargo, considero que el avance hacia una universidad transdisciplinaria lleva consigo el tránsito hacia una universidad transcultural, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental. Y esto por una razón específica: el pensamiento complejo permite entablar puentes de diálogo con aquellas tradiciones cosmológicas y espirituales, para las cuales la “realidad” está compuesta por una red de fenómenos interdependientes - que van desde los procesos más bajos y organizativamente más simples, hasta los más elevados y complejos - y que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

Para Castro-Gómez (2007), o tema da transdisciplinaridade na universidade está ligado ao diálogo de saberes e a possibilidade da convivência de diferentes formas culturais de conhecimento. Além disso, o autor reforça que decolonizar o conhecimento significa “*descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento*”.

A partir dos debates acima, iremos trabalhar sobre a importância da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e multilíngue na conquistas e preservação dos direitos conquistados pelos povos indígenas do Brasil.

4.3. A contribuição de Paulo Freire para uma educação decolonial

Abordar uma educação decolonial é pensar em Paulo Freire, educador brasileiro e um dos maiores pedagogos mundiais, que trabalhou diretamente com as populações mais desprovidas do olhar do Estado brasileiro. Utilizarei a obra *Pedagogia do Oprimido*, seu maior trabalho, escrito em 1968, quando Freire estava exilado no Chile, após ser perseguido e preso por mais de 70 dias durante a ditadura militar brasileira.

Além da *Pedagogia do Oprimido*, irei trabalhar com o livro *Pedagogia da Tolerância*, uma reunião de reflexões e diálogos do autor, organizado pela sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, e publicado pela primeira vez em 2004, após seu falecimento.

O livro *Pedagogia da Tolerância* traz reflexões sobre os povos indígenas, então denominados como os nacionais, além de reflexões sobre a educação indígena e

etnociência. O livro também aborda sobre diversos temas como: a africanidade, sobre ação cultural e cidadania, sobre ensino e aprendizagem, entre outros.

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (FREIRE, 2017, I. 311).

Para o autor, um dos principais pontos para a dominação colonialista é a ruptura da identidade cultural do dominado, o que podemos perceber com as ordens religiosas e os projetos coloniais, as quais atingiam diretamente as tradições indígenas, como discutido por Raminelli.

Paulo Freire (2017), também vai abordar sobre a educação como forma da conversão em mão de obra, quando os ensinamentos das destrezas são reduzidos com a finalidade de servir a branquitude, pois com essas poucas destrezas os povos indígenas se tornam uma mão de obra semiquificada com a predisposição de continuarem sendo exploradas.

Esse processo de quebra da identidade cultural, facilita a dominação e a expropriação material. Além disso, aborda sobre as questões onde a História, a cultura, a religião e a língua são aquelas que vem dos brancos colonizadores. (FREIRE, 2017).

Nesse ponto, fazemos uma correlação com o processo discutido por Dussel, quando ele aborda que o processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa. Esses aspectos são facilmente perceptíveis quando analisamos as legislações brasileiras ao longo dos anos, principalmente aquelas que abordam sobre a proibição das línguas indígenas e o ensino de matérias como é o caso da História.

Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven (FREIRE, 2017, I. 330).

O reconhecimento do uso das línguas indígenas na educação escolar, ocorrida na Constituição Federal de 1988 é de grande importância para a construção da

identidade étnica e para a construção de pertencimento a um grupo social. No livro *Pedagogia da Tolerância*, um dos participantes do evento que é apresentado no livro aborda sobre os problemas com a linguística, ao trabalharem com a língua indígena e com a língua portuguesa e as tentativas feitas ao longo do processo.

No que tange a educação indígena, o Capítulo III da Constituição Federal de 1988, que aborda sobre Educação, Cultura e Desporto, estipula em seu artigo de número 210, parágrafo segundo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Essa é a primeira ruptura legal com a educação colonizadora e eurocêntrica, rompendo com o modelo de educação por meio da catequização como forma de incorporação à comunidade nacional. A educação escolar ignorava totalmente a história, os saberes e as vivências dos povos indígenas.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais* (FREIRE, 2018, p. 46)

Freire (2018), argumenta que a pedagogia do oprimido é na verdade a pedagogia daqueles empenhados na luta por sua libertação. Além disso, o autor aborda sobre os dois momentos distintos da pedagogia do oprimido, o primeiro é quando os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e comprometem-se com a sua transformação; já o segundo é quando há a transformação da realidade opressora, passando a ser pedagogia dos povos em processo de libertação.

Quando falamos em conquistas sociais dos povos indígenas, devemos considerar o início do Movimento Indígena Brasileiro, o qual começa a ganhar forma ainda na década de 1970, com as manifestações contrárias ao projeto do Decreto de Emancipação. Na década seguinte, a União das Nações Indígenas (UNI) surge para reforçar a consciência sobre os direitos dos povos indígenas.

Com o fim da ditadura militar brasileira e as crescentes mobilizações indígenas, das organizações não-governamentais, das organizações indígenas e da sociedade civil, é que ocorre a ruptura da perspectiva de incorporar os povos indígenas à

comunhão nacional, passando a conferir um tratamento nunca dado anteriormente aos indígenas brasileiros.

Para Freire (2017), é necessário que haja uma sensibilidade para o problema de cultura e História, principalmente ao que tange a memória oral, pois a introdução da palavra escrita tem que ser feita com um total respeito à oralidade. Além do reconhecimento das línguas indígenas, as narrativas históricas hoje fazem parte do currículo das escolas desses povos e possuem como objetivo afastar a construção eurocêntrica da História Brasileira, que passa a ser contada a partir da chegada dos colonizadores.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2018), discute a razão pela qual a pedagogia não pode ser elaborada e nem praticada pelos opressores, pois a prática dessa educação implica o poder político.

É que no momento em que a branquitude joga o índio numa iniciação rudimentar de estudos, com que a mão de obra indígena se sinta melhor, eles entram de qualquer maneira no campo da cultura indígena com essa proposta, e a resposta do dominado é exatamente sonhar os sonhos da branquitude. Mas não é só por pura alienação não, é que no fundo é como se os indígenas estivessem dizendo: se vocês vêm pra cá oferecer pra gente os primeiros aninhos de escola, pra gente virar operário de vocês, a gente quer agora estudos para que possamos ser médicos, engenheiros (FREIRE, 2017, l. 343).

E antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, já era possível perceber algumas experiências isoladas de construção de processos escolares e de formação de professores indígenas. Porém, vai ser no pós-1988 que ocorre de forma mais abrangente as experiências e o reconhecimento legal de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e multilíngue.

Freire (2017) discute sobre a resposta do dominado em sonhar os sonhos da branquitude, mas não por alienação da cultura, mas como um processo contínuo de educação. Uma das comprovações é o Prolind e a luta dos povos indígenas por acesso ao ensino superior.

No fundo esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura –, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político (FREIRE, 2017, l. 462).

A educação é uma prática política e o educador é um político nesse processo que é a educação, pois não existe educação em si, língua em si, sons e aí por diante, o que existe é um contexto maior que é o político, econômico, social e ideológico. Os povos indígenas não podem ficar como reservas de uma cultura opressora e que possui o comando da ciência e da tecnologia e nem que compreendam o mundo como o opressor compreende, é necessário o respeito às formas de compreender a sabedoria do outro (FREIRE, 2017).

A educação como prática política ajuda a compreender a opressão e as formas de luta para a libertação, a qual sustentam a pedagogia do oprimido. Vai ser também por meio da educação que é possível a compreensão como sujeito de direito e como agente responsável pelas mudanças nas estruturas ao seu redor.

Considerações Finais

O processo de colonização da América Latina, começou como um modelo constitutivo, como desenhado por Mignolo, pois o início do comércio no Atlântico foi parte essencial para acumulação de riquezas para o projeto de modernidade europeia. Para que o projeto colonial fosse colocado em prática, houve uma rápida mudança na imagem dos povos indígenas perante os colonizadores portugueses, passando do mito do bom selvagem para a imagem de povos bárbaros e demoníacos.

A representação dos indígenas pelos colonizadores trouxe consequências trágicas para esses povos ao longo dos anos, mesmo após o fim do período colonial. E foi por meio das missões religiosas, as quais estavam interligadas aos governantes europeus, que a mão de obra indígena foi incorporada no processo de colonização.

Dussel (2000) discute sobre o processo de colonização, que começa com a civilização que se compreende como mais desenvolvida, tal fato obriga a desenvolver os que são considerados primitivos, como uma espécie de exigência moral, através do processo educativo de desenvolvimento, a qual deve ser aquele seguido e construído pela Europa. É perceptível que todos os estágios do desenvolvimento da colonização abordados por Dussel foram praticados no Brasil e em muitos países da América Latina.

Raminelli (1996) aborda sobre o início da educação jesuítica no Brasil, onde a proteção dos Jesuítas através dos aldeamentos eram formas de destruir os pilares da tradição tupinambá. Esses aldeamentos foram uma espécie de fuga da escravidão, a qual Dussel vai chamar de guerra justa colonial, mas que também foram uma forma de destruição dos obstáculos da tal modernização europeia pensada pelo projeto colonial.

Os colonizadores embutidos da superioridade iniciaram o processo educativo para atingir a modernidade, através da catequização e propagação da fé cristã, que tinham por objetivos a transformação dos povos indígenas em mão de obra. Essa primeira etapa da educação institucionalizada dos povos indígenas está relacionada diretamente com o processo de integração desses povos no mundo mercantilista.

Aqui, coloco um trecho do livro “A vida não é útil” de Ailton Krenak (2020, p. 10), que diz: “E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no

percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela”. Esse trecho demonstra as atrocidades cometidas em nome da modernidade e do progresso.

A colonialidade atinge três vertentes: a do poder, a do saber e a do ser. São evidentes na história da colonização as violências sofridas pelos povos indígenas, sejam elas físicas, psicológicas e simbólicas, as quais foram decisivas para a percepção dos povos indígenas pela maioria da sociedade brasileira. No final do período colonial, com o Diretório dos Índios, ocorreu a proibição do uso das línguas indígenas, sendo um instrumento para incorporação desses povos aos costumes considerados ocidentais.

Quijano (2000; 2007) e Grosfoguel (2013), abordam sobre a colonialidade do poder e os meios de controle dos colonizadores, os quais não terminam com o fim do colonialismo, pois ainda há uma continuidade das formas de dominação. Podemos perceber essas formas de controle, em especial a do saber, que está indiretamente relacionada ao do poder e ao do ser, ao analisar toda a história da educação voltada aos povos indígenas, em uma contínua violência que ganha forma nas legislações brasileiras, mesmo após o fim da colonização.

Após o período colonial, a educação dos povos indígenas continuou orientada para a catequização e para a incorporação desses povos na sociedade, com finalidade de mão de obra. Apesar de alguns projetos pontuais no período imperial, a educação dos povos indígenas estava fundamentada na moralidade religiosa, pois o Estado monárquico considerava que a educação formal para os povos indígenas era sinônimo de catequese católica e da moral cristã.

Até mesmo no período do Brasil República, no início do século XX, os povos indígenas eram considerados incapazes do exercício pleno da cidadania, ficando sob tutela do Estado. O ordenamento principal do órgão responsável pela tutela dos povos indígenas era a inserção desses povos na sociedade brasileira, através da civilização.

O processo civilizatório também está presente na Constituição Federal Brasileira de 1934, a qual orienta uma política integracionista, através da incorporação dos povos indígenas à comunhão nacional, fazendo com houvesse o desrespeito a suas culturas e suas línguas maternas.

Esses são alguns exemplos da continuidade das formas de dominação levantadas por Quijano e Grosfoguel. O início da ruptura da colonialidade vai ser com o fortalecimento do Movimento Indígena Brasileiro no final da década de 1970, o qual vai resultar na Constituição Federal de 1988, que reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, inclusive assegurando a utilização das línguas maternas em processos de aprendizagem.

Além disso, o texto da Constituição ainda traz diversas menções sobre os povos indígenas, inclusive o artigo 210, que aborda sobre Educação, ao estabelecer o ensino multilíngue e processos próprios de aprendizagem para as comunidades indígenas.

Luciano (2017b), aborda sobre os aspectos relevantes das línguas indígenas, entre eles o caráter político pedagógico, o qual é exercido por meio das variadas formas de comunicação, como: as línguas faladas no cotidiano; as línguas especializadas; as línguas ritualísticas; as comunicações simbólicas.

No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal, a Organização Internacional do Trabalho lança a Convenção nº 169, a qual aborda sobre os Povos Indígenas e Tribais, reforçando o direito à uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue, os quais devem ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com as comunidades indígenas, respeitando assim as particularidades de cada uma.

Essa é a primeira etapa de uma descolonização epistemológica, como abordada por Quijano (1992), para dar um novo passo para a comunicação intercultural. O autor também aborda que a libertação das relações interculturais da colonialidade inclui a liberdade de todos os povos que escolheram, individual ou coletivamente, essas relações.

A partir desse momento, foram criadas legislações para que a educação diferenciada, intercultural e multilíngue fosse praticada, como os casos das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), a Lei nº 6.861 (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). Essas legislações são significativas para a construção de um currículo diferenciado e intercultural, principalmente ao incluir os temas transversais e a preocupação das diferenças culturais.

A educação escolar indígena diferenciada, intercultural e multilíngue vai ser o meio para a libertação dos povos indígenas das prisões da colonialidade e para a construção de um projeto social, cultural, político e epistêmico que transforme o pensamento dos povos que escolhem a interculturalidade.

Walsh (2007), vai abordar que a interculturalidade provém de um movimento étnico-social pelo fato de não refletir um pensamento que se baseia nos legados coloniais e eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade, pois não se origina nos centros geopolíticos de produção de conhecimento acadêmico.

A interculturalidade na educação escolar indígena é observada nos temas transversais abordados no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, principalmente quando abordam questões específicas sobre tempo, sobre espaço, sobre período histórico e até mesmo em medidas e quantidades, que são específicas em cada cultura e possuem particularidades em cada comunidade indígena.

Entre os tópicos abordados, podemos exemplificar a questão do espaço, onde em algumas comunidades não há a conceituação, como nós entendemos e aprendemos, de limites geográficos municipais, estaduais e fronteiriços de cada região. Outro exemplo é a questão do tempo, para os povos Xavantes o tempo é marcado em 8 classes de idades, que sucedem a cada 5 anos, que se repete indefinidamente, além de utilizarem as fases da lua para medição de tempo.

A educação escolar indígena de nível fundamental fez com que surgisse a demanda por uma formação de nível médio e superior, principalmente por causa da capacitação de professores indígenas. Essa demanda vem desde a década de 1980, e na década seguinte a Câmara de Educação Básica (CEB) autoriza o funcionamento de magistérios indígenas. Em 2005 é lançado pelo governo federal o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, também conhecido como Prolind, o qual possuía como objetivo geral o apoio à formação de professores indígenas.

O Prolind foi um programa do governo federal que foi implementado pelas Instituições de Ensino Superior, por meio de repasse de recursos financeiros às universidades que ofereciam cursos de licenciaturas indígenas/interculturais. O programa não constituiu uma política de apoio permanente, sendo caracterizado como projeto, pois segundo Barnes (2010), são restringidos a um ciclo de execução finita.

Walsh (2007), aborda sobre as instituições de ensino superior, apesar de ter focado na experiência do Equador, podemos tecer algumas semelhanças com o Brasil.

El objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos (WALSH, 2007, p. 52)

Os cursos de licenciaturas indígenas/interculturais assim como abordado por Walsh, é uma forma de criar um novo espaço epistemológico que dialogue entre o conhecimento indígena e os conhecimentos ditos ocidentais. O Prolind publicou quatro editais, em 2005, 2008, 2009 e 2013, contemplando vinte e uma Instituições de Ensino Superior.

As transições de governos, os cortes de verbas e o momento político que o Brasil percorre, desde meados de 2015, atingem diretamente a educação brasileira e são fatores determinantes para o encerramento do Prolind. Apesar dos problemas enfrentados pelo programa ao longo de sua execução, devemos reconhecer a importância que ele teve para a ampliação da presença dos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior do Brasil.

De acordo com dados do Inep, do Censo da Educação Superior, de 2011 a 2019 o número de estudantes indígenas aumentou 46.501 mil, não somente nos cursos de Educação Intercultural, mas em vários cursos e áreas de estudos distintas. Além disso, alguns cursos de licenciaturas interculturais e educação escolar indígena foram introduzidos nas listas de cursos de graduação regulares de diversas IES do Brasil, inclusive com a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena em 2019, no estado do Pará.

Castro-Gómez (2007), argumenta sobre o papel das universidades nos novos paradigmas de pensamentos e organização, os quais podem ajudar a romper com os paradigmas da colonialidade a partir da transdisciplinaridade e da construção de diálogo transcultural do conhecimento.

Para Garcés (2007), a interculturalidade faz referência a práticas de construção, ações concretas e de enriquecimento na luta por espaços de poder.

Dessa forma, como abordado por Walsh, a interculturalidade oferece um caminho para pensar a partir da diferença e para a construção e constituição de uma sociedade distinta, garantindo assim a máxima participação dos povos e comunidades indígenas nas tomadas de decisão.

Diante disso, podemos perceber que a Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e multilíngue foi significativo para a recuperação das memórias históricas dos povos indígenas, para reafirmação de suas identidades étnicas e para o fortalecimento de suas culturas, os quais foram oprimidas ao longo dos anos com o colonização e com a continuidade das formas de dominação.

Esses processos contribuem diretamente para o entendimento e pertencimento como sujeitos de uma coletividade, que são os povos indígenas. Além de contribuir para o exercício da cidadania e para o fortalecimento das lutas pelas garantias dos direitos políticos.

O levante decolonial não se pauta somente em superar o processo colonial de nossa história e não se baseia só em procurar descolonizar as regiões colonizadas, mas assumir uma compostura de luta permanente para registrar uma nova história dos colonizados como personagens sociais participantes do processo e não como meros agentes moldáveis, subjugados e subalternos (GONZAGA, 2021, p. 126)

Nos últimos anos, apesar dos direitos garantidos por instrumentos institucionais, os povos indígenas estão constantemente sendo atacados por interesses políticos diversos. E podemos perceber que a garantia dos direitos políticos dos povos indígenas dependem também da vontade política dos governantes e da sociedade civil como atores apoiantes desse processo

Por esse motivo, que a descolonização epistemológica deverá ser seguido por uma comunicação intercultural, rompendo assim com os paradigmas da colonialidade a partir da construção do diálogo transcultural em todos os níveis da educação do sistema de ensino brasileiro e para toda a população, pois dessa forma é possível romper com os preconceitos criados pelas imagens dos povos indígenas ainda no período da colonização.

Diversamente de determinados materiais midiáticos apresentados há mais tempo, já não se visualiza a gravura do indígena com uma estereotipia exacerbada, apesar de ainda serem notados numerosos equívocos no trato e de com frequência se restringirem a somente alguns grupos étnicos mais conhecidos, em prejuízo de dezenas de outros. A problemática da estereotipia dos indígenas não é exclusividade dos livros didáticos. Isto porque o conceito de um povo atado ao passado colonial do país ainda prevalece no inconsciente coletivo dos brasileiros, que inviabilizam a

situação contemporânea desses grupos e as suas lutas históricas e atuais em face dos numerosos moldes de colonização forçados (GONZAGA, 2021,p. 125).

Essa superação deve começar nas escolas de ensino fundamental em todos os setores da comunidade nacional, principalmente nos livros didáticos utilizados no Brasil, oferecendo uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas, como é abordado no artigo 31 da Convenção nº 169 da OIT.

Portanto, a educação como prática política é importante para superação da opressão e para o entendimento da importância dos povos indígenas na construção do país, além da possibilidade da convivência, em um mesmo espaço, de diferentes formas culturais de conhecimento, que é o propósito do diálogo transcultural.

Referências Bibliográficas

ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie – **Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. ISSN 1678-4634. Vol. 42, Nº 4 (Out/Dez. 2016), p. 887-901.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves – **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. Campinas: [S.n.], 2007. Tese de doutorado.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BUECKE, Jane Elisa Otomar – **A educação no Brasil Colonial: revisão bibliográfica e caminhos para pesquisa na Amazônia**. *Revista História da Educação*. Rio Grande do Sul. ISSN 2236-3459. Vol. 24 (2020).

AMOROSO, Marta Rosa – **Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Brasil. ISSN 1806-9053. Vol. 13, Nº 37 (Jun. 1998).

BALLESTRIN, Luciana – **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília. ISSN 2178-4884. Nº 11 (Mai/Ago. 2013), p. 89-117.

BARNES, Eduardo Vieira – *Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas*. In SOUSA, Cássio [et al.] (org.) **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010. ISBN 978-85-86315-59-1. p. 63-73.

BELTRÃO, Jane Felipe; CUNHA, Mainá Jailson Sampaio – **Resposta à Diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará**. *Espaço Ameríndio*. Porto Alegre. ISSN 1982-6524. Vol. 5, Nº 3 (Jul/Dez. 2011), p. 10-38.

BENDAZOLLI, Sirlene – **Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas: o programa diversidade na universidade**. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Mato Grosso. ISSN 1677-0277. Vol. 6, Nº 1 (2008), p. 11-34.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira – **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. ISSN 2176-6681. Vol. 99, Nº 251 (Jan/Abr. 2018), p. 37-53.

BETTENCOURT, Lucia – *Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios*. In GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) - **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p.39-46.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos – **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. Brasília: [S.n.], 2010. Tese de doutorado.

BUECKE, Jane Elisa Otomar – **Infância e práticas educativas na Amazônia seiscientista**. Belém: [S.n.], 2019. Dissertação de mestrado.

CARDOZO, Alírio – **Sacras intrigas: conflitos entre ordens religiosas no Maranhão e Grão-Pará (século XVII)**. *Revista Estudos Amazônicos*. Belém. ISSN 2238-3921. Vol. 3, Nº 1 (2008), p. 11-38.

CARNEIRO, Valdete da Luz; WEIGEL, Valéria Augusta – **A questão da educação na Amazônia** [em linha]. Manaus: [S.n.], 1988. [Consult. 30 maio 2021]. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1676/18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

CARVALHO, Márcia; SILVA, Maria – **Educação básica na Amazônia: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas**. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís. ISSN 2178-2229. Vol. 27, Nº 4 (Out/Dez. 2020), p. 54-72.

CASTRO, Thales – **Teoria das relações internacionais**. Brasília: FUNAG, 2012. ISBN 978-85-7631-375-5.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago – *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. In LANDER, Edgar – **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas**. Edição digital. Buenos Aires: CLACSO, 2000. ISBN 950-9231-51-7. p. 139-155.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago – *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón – **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Edição digital. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. ISBN 978-958-665-096-0. p. 79-91.

COELHO, Mauro Cezar - **A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho**. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa. ISSN 1414-0055. Vol. 5, Nº 2 (2000), p. 149-174.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida – **Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil**. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis. ISSN 2175-1803. Vol. 10, Nº 25 (Jul/Set. 2018), p. 464-488.

COLARES, Anselmo Alencar – **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. Campinas: [S.n.], 2003. Tese de doutorado.

COLARES, Anselmo Alencar – **História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas críticas e proposições**. *Revista HISTEDBR online*. Campinas. ISSN 1676-2584. Vol. 11, Nº 43 especial (Out. 2011), p. 187-202.

COSTA, Elisângela Silva da – ***A ação pedagógica-formativa da Companhia de Jesus na cidade de Belém (1652-1759)***. Belém: [S.n.], 2016. Dissertação de mestrado.

COSTA, Pedro Gabriel Amaral – ***O mito do bom selvagem como elemento da identidade nacional brasileira***. *Paralaxe*. São Paulo. ISSN 2318-9215. Vol. 6, Nº 1 (2019), p. 53-69.

COURTIS, Christian – ***Anotações sobre a aplicação da Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas por tribunais da América Latina***. *Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo. ISSN 1806-6445. Nº 10 (Jun. 2009), p. 52-81.

CUNHA, Jonas Araújo da – ***Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial***. São Paulo: [S.n.], 2018. Tese de doutorado.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) – ***História dos índios no Brasil***. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. ISBN 85-7164-260-5.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva – ***Desafios do currículo multicultural na educação superior indígena***. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. ISSN 1678-4634. Vol. 39, Nº 1 (Jan/Mar. 2013), p. 111-125.

DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito – ***Mapeando Políticas públicas para povos indígenas: guia de pesquisa de ações federais***. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011. ISBN: 978-85-7740-113-0.

DIAS JR, Carlos; MARRAS, Stelio – ***Fala Kopenawa! Sem floresta não tem história***. *Revista Mana*. Rio de Janeiro. ISSN 1678-4944. Vol. 25, Nº 1 (2019), p. 236-252.

DUSSEL, Enrique – *Europa, modernidad y eurocentrismo*. In LANDER, Edgar – ***La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas***. Edição digital. Buenos Aires: CLACSO, 2000. ISBN 950-9231-51-7. p. 39-51.

ESPANHOL, Carla de Oliveira – ***O pensamento decolonial como perspectiva contra-hegemônica nos debates teóricos das relações internacionais***. Encontro Associação Brasileira de Relações Internacionais, 6, Belo Horizonte, 2017 – Perspectivas sobre o poder em um mundo em redefinição. Belo Horizonte, 2017.

FERNANDES, Fernando Roque – *Educação escolar, movimento e professores indígenas na Amazônia: dimensões da luta pelo reconhecimento da diversidade e da diferença de povos existentes no Brasil*. In GUILHERME, Willian Douglas – ***Contradições e desafios na educação brasileira***. Edição digital. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. ISBN 978-85-7247-373-6. p. 51-64.

FERNANDES, Fernando Roque – ***Movimentos indígenas no Brasil: o caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX***. SIMPÓSIO

NACIONAL DE HISTÓRIA, 29, Brasília, 2017 – Contra os preconceitos: história e democracia. Brasília, 2017.

FERNANDES, Manuel José Pina – **Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas**. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa. ISSN 1645-7250. Vol. 31, Nº 31 (2015), p. 85-98.

FERREIRA-SILVA, Marília de Nazaré [et al.] – **Diversidade linguística no Pará: mundos de línguas indígenas e de língua portuguesa**. *Margens*. Belém. ISSN 1806-0560. Vol. 8, Nº 10 (2014), p. 97-108.

FREIRE, José Ribamar Bessa – *Portugueses, índios e a organização da força de trabalho na Pan-Amazônia*. In TORRES, Sonia (org.) – **Raízes e rumos: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2001. ISBN 85-7388246-8. p.116-125

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da tolerância** [e-book]. 1º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017. ISBN 978-85-7753-359-6.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do oprimido**. 65º edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. ISBN 978-85-7753-164-6.

GARCÉS, Fernando – *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica*. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón – **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Edição digital. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. ISBN 978-958-665-096-0. p. 217-242.

GARCIA, Thiago Almeida – **No chão da escola é diferente? A educação escolar indígena de duas comunidades Chiquitano na fronteira Brasil/Bolívia**. Brasília: [S.n.], 2010. Dissertação de mestrado.

GIL, Antonio Carlos – **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo – **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021. ISBN 978-65-86985-30-6.

GROSFUGUET, Ramón – *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula – **Epistemologias do Sul**. Edição digital. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-2107-0. Capítulo 13.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi – **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo: [S.n.], 2008. Tese de doutorado.

HAGE, Salomão Mufarrej – *Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares*. In ***Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará***. 1ª ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. ISBN 85905322 1-6. p. 61-68.

HALL, Edward – ***The dance of life: the other dimension of time***. New York: Anchor Press/Doubleday, 1983. ISBN: 0-385-15964-1.

HOFFMANN, Maria Barroso [et al.] – ***A administração pública e os povos indígenas***. In ROCHA, Denise; BERNANRDO, Maristela. (Org.) – ***A era FHC e o Governo Lula: transição?***. 1ª edição. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. p. 293-326.

KRENAK, Ailton – ***A vida não é útil***. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. ISBN 978-85-359-3369-7.

LANA, Eliana. ***O professor indígena e o sistema nacional de educação***. In Encontro Anual da ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade, V, Belém, 2009.

LOUREIRO, Violeta – ***Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século***. *Revista Cocar*. Belém. ISSN 2237-0315. Vol. 1, Nº 1 (Jan/Jun. 2007), p. 17-45.

LUCIANO, Gersem José dos Santos – ***Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil***. *Cadernos CIMEAC*. Uberaba. ISSN 2178-9770. Vol. 7, Nº 1 (2017a), p. 12-31.

LUCIANO, Gersem José dos Santos – ***Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola real e a escola ideal***. Brasília [S.n.], 2011. Tese de doutorado.

LUCIANO, Gersem José dos Santos – ***Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena***. *Revista Educação Pública*. Cuiabá. ISSN 2238-2097. Vol. 26, Nº 62/1 (Mai/Ago. 2017b), p. 295-310.

MARZZITELLI-PEREIRA, Edna – ***Políticas públicas e educação na Amazônia: uma análise comparativa entre a Educação Escolar Indígena e o Projeto Ford no Oeste do Pará***. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto, 2014 - Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana: Porto, 2014.

MEDEIROS, Adriana Francisca de – ***A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena***. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*. Boa Vista. ISSN 2675-3294. Vol. 1, Nº 1 (Mai. 2020), p. 253-262.

MIGNOLO, Walter – **A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial**. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa. ISSN 1645-7250. Vol. 48, Nº 48 (2020), p. 187-224.

MIGNOLO, Walter – *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto*. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón – **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Edição digital. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. ISBN 978-958-665-096-0. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter – *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio en el horizonte colonial de la modernidad*. In LANDER, Edgar – **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas**. Edição digital. Buenos Aires: CLACSO, 2000. ISBN 950-9231-51-7. p. 52-82.

NASCIMENTO, Rita Gomes do – *Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas*. MATO, Daniel (coord.) – **Educación Superior y Sociedad**. UNESCO/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2017. ISSN 2610-7759. p. 49-76.

NETO, João Colares – **O cotidiano na pesquisa em educação: reflexões epistemológicas**. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau. ISSN 1809-0354. Vol. 7, Nº 4 (Dez. 2012), p. 1103-1117.

NETO, João Colares; OLIVEIRA, Ivanilde – **Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia**. *Revista de Educação Popular*. Uberlândia. ISSN 1982-7660. Vol. 16, Nº 3 (Set/Dez. 2017), p. 21-35.

OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos – **A presença indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6.

OLIVEIRA, Lorena; HAGE, Salomão – **A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo**. *Ver a Educação*. Belém. ISSN 1413-1498. Vol. 12, Nº 1 (Jan/Jun. 2011), p. 141-158.

OLIVEIRA-NEVES, Lino João de – **Desafios para uma educação indígena não colonial no Amazonas, Brasil**. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. Argentina. ISSN 2344-9594. Vol. 4, Nº 2 (2016), p. 185-200.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina – **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. ISBN 978-85-7740-114-7.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos – **Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil e na Amazônia: bases históricas**. Revista HISTEDBR on-line. Campinas. ISSN 1676-2584. Vol. 13, Nº 52 (Set. 2013), p. 357-371.

PROENÇA, Marilene; NENEVÉ, Miguel – **Descentralizando a educação e diminuindo as disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação**. Revista Brasileira De Pós-Graduação. Brasil. ISSN 2358-2332. Vol. 1, Nº 1 (Jul. 2004), p. 86-100.

QUIJANO, Aníbal – *Colonialidad del poder y clasificación social*. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón – **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Edição digital. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. ISBN 978-958-665-096-0. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal – *Colonialidade del poder, eurocentrismo y América Latina*. In LANDER, Edgar – **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas**. Edição digital. Buenos Aires: CLACSO, 2000. ISBN 950-9231-51-7. p. 193-238.

QUIJANO, Aníbal – **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. *Perú Indígena*. Lima. Vol. 13, Nº 29 (1992), p. 11-20. Disponível em: <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. ISBN 85-7110-377-1.

REIS, Arthur César Ferreira – **A política de Portugal no Vale Amazônico** [em linha]. Belém: Revista Novidade, 1940. [Consult. 21 julho. 2021]. Disponível em: <<https://historiadoamazonas.files.wordpress.com/2011/02/a-polc3adtica-de-portugal-no-vale-amazc3b4nico.pdf>>.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes – **Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia**. Revista Exitus. Santarém/Pa. ISSN 2237-9460. Vol. 8, Nº 3 (Set/Dez. 2018), p. 396-422.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Exercícios de análise de políticas públicas**. 1. ed. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2014. ISBN: 978-972-27-2250-6.

SILVA, Maria das Graças da – **Saberes culturais e suas repercussões no uso dos recursos naturais**. Revista *Ambientalmente sustentável*. Espanha. ISSN 2386-4362. Vol. 2, Nº 20 (Jul/Dez. 2015), p. 1781-1798.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da – **Educação indígena não cartilhada: uma experiência de letrar na Amazônia**. VI Semana Internacional de Pedagogia (Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas). Maceió. ISSN 1981-3031 (Dez. 2018), p. 1-12.

SILVA, Rosa Helena Dias da – **Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação**. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís. ISSN 2178-2229. Nº 111 (Dez. 2000), p. 31-45.

SOARES, Lucas; COLARES, Maria; FERREIRA, Maria – **Políticas educacionais na Amazônia: a questão “indígena” no ensino superior**. *Revista Teias*. Rio de Janeiro. ISSN 1982-0305. Vol. 21, Nº 61 (Abr/Jun. 2020), p. 68-80.

SOARES, Lucas; COLARES, Maria; OLIVEIRA, Lílian – **Concepções de gestão educacional: práticas e desafios no interior da Amazônia**. *Revista Multidisciplinar em Educação*. Porto Velho. ISSN: 2359-2087. Vol. 7, Nº 17 (Jan/Dez. 2020), p. 232-256.

TAPAJÓS, Manuela; GUIMARÃES, Paula – **Educação na Amazônia: um currículo para a diversidade e a emancipação**. In COLARES, Anselmo; COLARES, Maria – **Educação e realidade amazônica**. Edição digital. Santarém/Pa: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019. ISBN 978-85-6579. p. 258-276.

WALSH, Catherine – **Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón – **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Edição digital. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. ISBN 978-958-665-096-0. p. 47-62.

Fontes

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS – Portal ACNUR [em linha]. 2014. [Consult. 15 Fev. 2021] **Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2014**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9817.pdf>>.

BRASIL – Câmara dos Deputados [em linha]. Brasil, 1928. [Consult. 20 Jan. 2021] **Regula a situação dos índios nascidos no território nacional, decreto Nº 5.484, de 27 de junho de 1928**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>>.

BRASIL – Câmara dos Deputados [em linha]. Brasil, 1988. [Consult. 20 Jan. 2021] **Diário da Assembléia Nacional Constituinte, Suplemento B, 27 Jan. 1988**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissao-de-sistematizacao/COMSist23ext27011988.pdf>.

BRASIL – **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2016. ISBN 978-85-7018-698-0.

BRASIL – **Directório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará, e Maranhão, em quanto Sua Magestade não mandar o contrario**. [Em linha]. UFPA 2.0. [Consult. 30 Mai. 2021]. Disponível em: <<https://ufpadoisponzero.wordpress.com/2015/05/05/diretorio-dos-indios/>>.

BRASIL – **Edital de convocação nº 2, de 27 de agosto de 2013**. Diário Oficial da União. Brasília. ISSN 1677-7069. Nº 167, Seção 3 (29 Ago. 2013), p. 81-84.

BRASIL – **Edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília. ISSN 1677-7069. Nº 121, Seção 3 (26 Jun. 2008), p. 39-41.

BRASIL – **Edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005**. Diário Oficial da União. Brasília. ISSN 1677-7069. Nº 124, Seção 3 (30 Jun. 2005), p. 49-50.

BRASIL – **Edital de convocação nº 8, de 27 de abril de 2009**. Diário Oficial da União. Brasília. ISSN 1677-7069. Nº 79, Seção 3 (28 Abr. 2009), p. 47-49.

BRASIL – Fundação Biblioteca Nacional [em linha]. Brasil. [Consult. 18 Mai. 2021] **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>.

BRASIL – Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro [em linha]. Brasil. [Consult. 09 Jun. 2021] **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) – versão para debate**. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf>.

BRASIL – Portal da Legislação/Planalto [em linha]. Brasil, 1850. [Consult. 22 Mai. 2021] **Dispõe sobre as terras devolutas do Império, lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm>.

BRASIL – Portal da Legislação/Planalto [em linha]. Brasil, 1916. [Consult. 20 Jan. 2021] **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, lei Nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>.

BRASIL – Portal da Legislação/Planalto [em linha]. Brasil, 1934. [Consult. 25 Jan. 2021] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>.

BRASIL – Portal de Legislação/Planalto [em linha]. Brasil, 1910. [Consult. 20 Jan. 2021] **Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento, decreto Nº 8.072, de 20 de**

junho de 1910. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm>.

BRASIL – Portal de Legislação/Planalto [em linha]. Brasil, 1967. [Consult. 25 Jan. 2021] **Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências, lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm>.

BRASIL - Portal de Legislação/Planalto [em linha]. Brasil, 2009. [Consult. 13 Ago. 2021] **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, lei Nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Disponível em: <[BRASIL – Portal de Legislação/Planalto \[em linha\]. Brasil, 1996. \[Consult. 05 Fev. 2021\] **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm\)>.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,etnoeducacionais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.>>.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL – Portal MEC [em linha]. Brasil, 2012. [Consult. 05 Fev. 2021] **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL – Portal MEC [em linha]. Brasil, 2019. [Consult. 05 Ago. 2021] **MEC debate Plano Nacional de Educação Escolar Indígena em audiência pública.** Disponível: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-debate-plano-nacional-de-educacao-escolar-indigena-em-audiencia-publica>>.

BRASIL – Portal MEC [em linha]. Brasil, 1999. [Consult. 08 Ago. 2021] **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB – aprovado em 14.9.99 / Resolução CNE/CEB Nº 3, de 10 de Novembro 1999.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>>.

BRASIL – Portal MEC [em linha]. Brasil, 1999. [Consult. 08 Ago. 2021] **Resolução CES nº 3, de 5 de outubro de 1999.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resolucao-cne-ces-003-1999-pdf>>.

BRASIL – Senado Federal [em linha]. Brasil, 1823. [Consult. 08 Jul. 2021] **Assembléa Constituinte do Império do Brazil.** Disponível em: <https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1823/1823%20Livro%201.pdf>.

BRASIL – Senado Federal [em linha]. Brasil, 1823. [Consult. 08 Jul. 2021] **Projecto de Constituição para o Imperio do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/185587>>.

BRASIL – Senado Federal [em linha]. Brasil, 1845. [Consult. 20 Mai. 2021] **Contém o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilização dos ludios, decreto nº 426, de 24 de julho de 1845**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>.

BRASIL – Senado Federal [em linha]. Brasil, 1939. [Consult. 25 Jan. 2021] **Cria, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos índios e dá outras providências, decreto-lei Nº 1.794, de 22 de novembro de 1939**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/526197/publicacao/15719275>>.

BRIGHENTI, Clovis – **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando”** [Em linha]. Conselho Indigenista Missionário, 23 Mar. 2018. [Consult. 16 Jun. 2021]. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/>>.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL) – Repositório Digital [em linha]. Santiago, Chile: Nações Unidas, 2015. [Consult. 10 junho 2020] **Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37773>>.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO – Repositório Digital [em linha]. São Paulo: Global Editora, 1979. [Consult. 05 Ago. 2021] **A questão da Emancipação**. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/publicacao/a-questao-da-emancipacao/>>.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - **Movimento e organizações indígenas no Brasil** [Em linha]. CIMI, 14 Jul. 2008. [Consult. 16 Jun. 2021]. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2008/07/27614/>>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – **Educação Escolar Indígena** [Em linha]. Funai, 2013, rev. 20 Nov. 2020. [Consult. 15 Ago. 2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – **Etapa nacional da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena finaliza 18 meses de trabalho por todo país** [Em linha]. Funai, 2018, rev. 28 Mar. 2018. [Consult. 15 Ago. 2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/etapa-nacional-da-ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-finaliza-18-meses-de-trabalho-por-todo-pais>>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – **Participação Indígena na construção de políticas públicas** [Em linha]. Funai, 2013, rev. 20 Nov. 2020. [Consult. 15 Ago.

2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/participacao-indigena-na-construcao-de-politicas-publicas>>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – **Quem são** [Em linha]. Funai, 2013, rev. 18 Nov. 2020. [Consult. 15 Ago. 2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – **Serviço de Proteção aos Índios** [Em linha]. Funai, 2019. [Consult. 29 Dez. 2019]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=6#>>.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **Conferência de Durban** [Em linha]. UNFPA Brasil. [Consult. 30 Mai. 2021]. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban>>.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **Declaração de Durban** [Em linha]. UNFPA Brasil. [Consult. 30 Mai. 2021]. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban>>.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ – **Resolução n 398, de 12 de junho de 2014. Cria o Fórum Permanente da Educação Escolar Indígena no Pará no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Pará** [Em linha]. Conselho Estadual de Educação, 12 Jun. 2014. [Consult. 27 Jan. 2020]. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Res_%20398_2014%281%29.pdf>.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ – **Seduc debate com lideranças os rumos da educação indígena no Pará** [Em linha]. Agência Pará, 07 Out. 2015. [Consult. 27 Jan. 2020]. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/6315/>>.

GUAJAJARA, Sônia – **A luta pelo território e a destruição da Amazônia**. Porto, 2019. Palestra conferida no Fórum do Futuro, em 04 nov. 2019.

HADDAD, Sérgio – **A prisão de Paulo Freire, “subversor dos menos favorecidos”, na ditadura** [Em linha]. El País, 22 Out. 2019. [Consult. 27 Set. 2021]. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/22/cultura/1571754417_189523.html>.

HENRIQUES, Ricardo [et al.] – **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** [Em linha]. Brasília: Secad/MEC, 2007. [Consult. 02 Mai. 2021]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **Indígenas** [Em linha]. IBGE. [Consult. 10 Jun. 2020]. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação** [Em

linha]. Inep. [Consult. 20 Set. 2021]. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – **Decreto estabelece emancipação gradativa para índio** [Em linha]. Socioambiental. [Consult. 28 Set. 2021]. Disponível em:
<https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36531_20160627_093323.pdf>.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - **O que é política indigenista?** [Em linha]. Socioambiental. [Consult. 22 Jul. 2021]. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista>.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - **Órgão indigenista oficial** [Em linha]. Socioambiental. [Consult. 22 Jul. 2021]. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o_Indigenista_Oficial>.

MAGALHÃES, Cleide - **Uepa realiza aula inaugural do primeiro mestrado indígena em rede: A maioria dos 18 alunos são professores indígenas já formados pela Uepa** [Em linha]. O Liberal, 20 Ago. 2019. [Consult. 27 Jan. 2020]. Disponível em: <<https://www.oliberal.com/para/uepa-realiza-aula-inaugural-do-primeiro-mestrado-indigena-em-rede-1.185340>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL) – Portal Domínio Público [em linha]. Brasília: MEC/SEF, 1998. [Consult. 15 maio 2020] **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=26700>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL) – Portal Domínio Público [em linha]. Brasília: MEC/SEF, 2002. [Consult. 15 abril 2021] **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (educação escolar indígena)**. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=25908>.

NAÇÕES UNIDAS – Portal UN [em linha]. 2014. [Consult. 15 Fev. 2021] **The World Conference on Indigenous Peoples**. Disponível:
<<https://www.un.org/en/ga/69/meetings/indigenous/#&panel1-1>>.

NERY, Flavia - **Seminário vai avaliar cursos superiores indígenas** [Em linha]. Portal MEC, 2006, rev. 14 Mai. 2007. [Consult. 26 Mai. 2021]. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/7316-sp-1862782653>>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) – **C169 - Sobre Povos Indígenas e Tribais** [Em linha]. Site OIT. [Consult. 30 Jan. 2021]. Disponível em:
<https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm>.

ROCHA, Julie – **Educação Indígena** [Em linha]. Secretaria de Educação do Estado do Pará, 14 Mai. 2015. [Consult. 24 Jan. 2020]. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/noticia/4213-educacao-indigena>>.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – **Apresentação** [Em linha]. Pró-Reitoria de Graduação. [Consult. 25 Jan. 2020]. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/prograd/index.php/2015-09-14-16-05-17.html>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – **Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA, Resolução n 3.869, de 22 de junho de 2009** [Em linha]. UFPA, 2009. [Consult. 16 Jun. 2021]. Disponível em: <https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203869.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – **Entrevista: Nós e os outros** [Em linha]. UFPA, 2018, rev. 16 Fev. 2018. [Consult. 10 Ago. 2021]. Disponível em: <<https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/edicoes2018/92-141-fevereiro-e-marco/213-entrevista-nos-e-os-outros>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - **Programas de Assistência Estudantil são ferramentas importantes para a permanência de indígenas estudantes na universidade** [Em linha]. UFPA, 29 Abr. 2021. [Consult. 16 Jun. 2021]. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12568-programas-de-assistencia-estudantil-sao-ferramentas-importantes-para-a-permanencia-de-indigenas-estudantes-na-universidade>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – **Projeto de extensão IQ conhecimento e resistência** [Em linha]. UFPA. [Consult. 16 Jun. 2021]. Disponível em: <<https://projetoqaadiq.wixsite.com/projetoiq>>.