

Revista Brasileira de Ciências Humanas

RAÍZES E TRANSFORMAÇÕES: A JORNADA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Data de aceite: 30/09/2025

Benedita Zenira Américo de Souza Leite
Mestranda em Ciências da Educação pela
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Edinair Tavares Brazão
Mestranda em Ciências da Educação pela
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

José Wellington Ferreira
Doutorando em Ciências da Educação pela
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Todo o conteúdo desta revista está
licenciado sob a Licença Creative
Commons Atribuição 4.0 Interna-
cional (CC BY 4.0).



RESUMO: Este artigo analisa a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, com foco nos processos históricos de resistência cultural, nas conquistas legais e nos desafios atuais. A partir de uma abordagem bibliográfica, a pesquisa foi desenvolvida com base em materiais disponíveis em plataformas acadêmicas como Google Acadêmico e SciELO Library, utilizando obras de autores que discutem criticamente a educação escolar indígena. À luz de marcos normativos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidencia-se o reconhecimento da escola indígena como espaço intercultural, bilíngue e específico. Apesar dos avanços, persistem entraves relacionados à formação de professores indígenas, à produção de materiais didáticos adequados e à valorização dos saberes tradicionais. Resalta-se o papel da autogestão educacional pelas próprias comunidades como estratégia de fortalecimento identitário e afirmação da autonomia. Infere-se, portanto, que a educação escolar indígena transcende o caráter de uma simples política educacional, configurando-se como um processo político e cultural fundamental para a construção de uma sociedade plural, democrática e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas. Interculturalidade. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil constitui um campo de intensas disputas e significativas transformações, profundamente enraizadas na história de resistência dos povos originários. Desde os primeiros contatos com os colonizadores, os indígenas enfrentaram tentativas sistemáticas de assimilação cultural e imposição de modelos educacionais alheios às suas realidades socioculturais. No entanto, apesar das violências históricas e das políticas de apagamento, as comunidades indígenas mantiveram vivas suas línguas, tradições e modos próprios de ensinar e aprender.

Nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, a educação indígena passou a ser reconhecida como um direito específico, bilíngue, intercultural e diferenciado, refletindo os princípios de respeito à diversidade e à autonomia dos povos indígenas. Esse reconhecimento legal, embora importante, não encerra os desafios cotidianos enfrentados por essas comunidades, que ainda lutam por estruturas adequadas, valorização dos saberes tradicionais e protagonismo na gestão de seus próprios processos educativos.

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentando-se na análise de obras acadêmicas, legislações educacionais e produções teóricas de autores indígenas e indigenistas que tratam da educação escolar indígena no Brasil. O estudo busca compreender criticamente o percurso histórico, político e pedagógico dessa modalidade educacional, considerando sua complexidade e especificidade cultural.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as raízes e as transformações da educação escolar indígena no Brasil, destacando suas conquistas, impasses e perspectivas. A análise considera tanto os avanços legais quanto as experiências concretas de autogestão educacional nas comunidades, evidenciando como a educação pode ser um instrumento de resistência, afirmação identitária e construção de um futuro mais justo e plural.

Para alcançar essa finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar os processos de resistência e transformação da educação escolar indígena desde o período colonial até os dias atuais e 2) analisar o histórico da educação escolar indígena no Brasil. A pergunta norteadora que orienta a investigação é: Como a educação escolar indígena tem se configurado como instrumento de resistência, valorização identitária e afirmação cultural no Brasil? Para respondê-la, o

estudo utiliza como principais fontes os marcos legais brasileiros, como a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), bem como pesquisas científicas que discutem a educação indígena em uma perspectiva crítica e intercultural.

A análise parte do pressuposto de que a educação escolar indígena é um campo de disputa simbólica e política, no qual se confrontam modelos coloniais de ensino e propostas emancipadoras que buscam o reconhecimento das múltiplas racionalidades indígenas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Brasil é marcado por uma rica diversidade étnica, social e cultural, refletindo a complexidade de um país multicultural. No entanto, ao longo da história, essa pluralidade foi frequentemente ignorada ou subvalorizada, tanto nas políticas públicas quanto nas práticas sociais e educacionais. A falta de reconhecimento e de uma abordagem adequada para lidar com essa diversidade resultou em desafios significativos para a inclusão e valorização das múltiplas culturas presentes no país.

Ao tratar da educação indígena, é essencial, primeiramente, diferenciar dois conceitos fundamentais: educação indígena e educação escolar indígena. Conforme esclarece Baniwá (2019):

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. (Baniwá, 2019, p. 129)

Durante séculos, as culturas indígenas foram erroneamente consideradas inferiores, primitivas e atrasadas, uma visão imposta pelos colonizadores e que ainda encontra eco

em setores da sociedade. Tal percepção, no entanto, é completamente equivocada e desrespeitosa, ignorando a complexidade, riqueza e sofisticação das contribuições indígenas em diversas áreas, como medicina, agricultura, astronomia e ecologia. A arte e a literatura oral indígena, por exemplo, expressam simbolismos profundos e cosmovisões que revelam a sabedoria acumulada por gerações. Como destaca Freire (2000), tais culturas não são atrasadas, como ainda pensam muitos por ignorância.

Nesse sentido, Tassinari (2001) propõe o conceito de “fronteira” como ferramenta analítica para refletir sobre a educação escolar indígena, compreendendo a escola como um espaço de encontro, articulação e troca entre culturas:

[...] considero muito adequado definir as escolas indígenas como regiões de fronteiras, entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (Tassinari, 2001, p. 50)

Com base nessa perspectiva, comprehende-se que as escolas indígenas assumem um papel estratégico como espaços dinâmicos onde saberes indígenas e não indígenas se encontram. Mais do que centros de transmissão unilateral de conteúdos, essas escolas são arenas de aprendizado mútuo, em que o processo educativo ultrapassa os muros escolares, estendendo-se ao cotidiano das comunidades, integrando-se ao ambiente familiar, comunitário e natural.

Para que a escola cumpra esse papel, é necessário que ela se articule com os saberes tradicionais, reconhecendo-se como parte de um sistema educativo mais amplo. Tal integração permite que o ensino escolar complemente e fortaleça os conhecimentos e práticas culturais já existentes nas comunidades.

Contudo, considerar as escolas indígenas como espaços de fronteira é também reconhecer as tensões inerentes a esses encontros. As “incompreensões e redefinições identitárias” mencionadas por Tassinari (2001) refletem a complexidade e a riqueza do processo de negociação cultural que ocorre nesses ambientes. Esse diálogo entre culturas exige respeito, escuta e abertura para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural.

Cunha (2019), destaca que:

[...] a interculturalidade na educação escolar indígena é um princípio que orienta o diálogo entre saberes diversos e a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. (Cunha, 2019, p. 120)

No entanto, é importante compreender que a interculturalidade não beneficia apenas os povos indígenas. Segundo Silveira (2012), todas as escolas, especialmente as públicas, deveriam ser interculturais, uma vez que a diversidade cultural é característica histórica das nações latino-americanas:

[...] Nenhuma escola na América Latina deveria ter sido monocultural porque a diversidade sempre foi uma marca de suas nações e povos. Uma das reflexões que se faz necessária é sobre a escola intercultural e se apenas as escolas indígenas deveriam ser interculturais ou se todas as escolas. Especialmente, as escolas públicas deveriam ter enquanto princípio norteador a prática do acolhimento, respeito e valorização de todas as culturas quantas fossem as origens dos alunos. (Silveira, 2012, p. 57)

Ao adotar esses princípios, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, promovendo uma educação inclusiva e democrática. Isso se traduz em ações concretas, como a inclusão de conteúdos curriculares que refletem a diversidade cultural, a formação de professores com sensibilidade intercultural e a valorização das tradições dos estudantes.

Para Munduruku (2014, p. 45), “a educação escolar indígena deve ser um espaço de afirmação das culturas e das línguas indígenas, contribuindo para a manutenção e o fortalecimento das identidades dos povos indígenas”. Além disso, a educação escolar indígena deve ser compreendida como um processo bidirecional: não se trata apenas dos povos indígenas assimilarem conhecimentos externos, mas também de os não indígenas aprenderem com os saberes e práticas tradicionais. Essa reciprocidade é essencial para combater a ignorância e construir uma sociedade mais inclusiva.

Baniwá (2006) reforça esse entendimento ao afirmar que:

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (Baniwá, 2006, p. 129)

As políticas educacionais no Brasil, até a década de 1980, tratavam os povos indígenas como tutelados, muitas vezes reduzidos à condição de objeto de catequese ou assimilação. A partir desse período, com o fortalecimento dos movimentos indígenas e sociais, inicia-se uma mudança de paradigma. A CF de 1988 reconhece o direito à educação diferenciada, respeitando os modos de vida e os interesses dos povos indígenas (Brasil, 2002).

Mesmo com avanços legais importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação, o processo de implementação de políticas educacionais para os povos indígenas ainda enfrenta obstáculos.

Como aponta Almeida (2020):

[...] Os desafios da educação escolar indígena são muitos, desde a precariedade das infraestruturas escolares até a necessidade

de formar professores indígenas que possam atuar como mediadores culturais e agentes de transformação social. (Almeida, 2020, p. 33)

A carência de materiais didáticos específicos, a resistência à educação diferenciada por parte de setores da sociedade e a ausência de uma política de formação continuada são exemplos de dificuldades persistentes. Apesar disso, a educação escolar indígena tem se consolidado como um instrumento de resistência e empoderamento.

Silva (2018), complementa:

[...] A educação escolar indígena, quando orientada pelos princípios da interculturalidade e do respeito às culturas indígenas, pode se transformar em um instrumento de resistência e empoderamento, fortalecendo a luta dos povos indígenas por seus direitos e por um reconhecimento pleno de suas identidades. (Silva, 2018, p. 67)

Nesse contexto, a interculturalidade não é apenas um conceito abstrato, mas uma prática que valoriza a diversidade linguística, os saberes tradicionais e a identidade dos povos. Como observa Santiago (2016), a escola deve garantir um padrão de qualidade que vá além do acesso e da permanência, promovendo aprendizagens que contribuam para a resolução de problemas reais enfrentados pelas comunidades.

A escola indígena, portanto, é parte de um projeto coletivo. Está vinculada aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos do povo, contribuindo para a sustentabilidade territorial e o fortalecimento da identidade. Os professores indígenas são figuras centrais nesse processo, atuando como mediadores entre diferentes saberes e realidades (Silva, 2020).

Nos últimos anos, a educação escolar indígena tem se tornado um espaço fértil de inovação intercultural, ao articular conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais. Gomes (2010) destaca que ela tem possibilitado a

construção de novos caminhos pedagógicos, capazes de enriquecer tanto o sistema educativo quanto as comunidades indígenas. Esse diálogo intercultural é essencial não apenas para o fortalecimento das identidades indígenas, mas também para enriquecer o próprio sistema educativo com perspectivas diversas e complementares. Contudo, a perspectiva futura requer um compromisso contínuo com a formação de professores, a produção de materiais didáticos e o fortalecimento das políticas públicas.

Atualmente, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), criado em 1998, constitui o principal documento norteador dessa modalidade de ensino. Sua implementação tem sido gradual, mas significativa, ao promover a valorização cultural, o fortalecimento das línguas indígenas e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos.

De acordo com Gonçalves (2016):

[...] A autonomia dos povos indígenas na gestão de suas escolas e na definição de seus currículos é uma condição essencial para que a educação escolar indígena seja efetivamente intercultural, bilíngue e diferenciada. (Gonçalves, 2016, p. 98)

Essa autonomia é crucial para que a escola reflita as necessidades, os valores e os projetos socioculturais de cada povo indígena. Como observa Cohn (2014), a implantação de escolas indígenas tem impactos econômicos, políticos e culturais relevantes, contribuindo para o desenvolvimento comunitário e a afirmação dos direitos dos povos originários. Assim, é fundamental reconhecer as culturas indígenas não como resquícios de um passado “atrasado”, mas como civilizações completas, com sistemas próprios de conhecimento, arte, ciência e espiritualidade. Valorizá-las é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e justa.

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

Ao analisarmos a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, torna-se evidente que essa história é marcada por um constante processo de aculturação, resistência e transformação. Desde o período colonial até os dias atuais, os povos indígenas vivenciam diferentes formas de intervenção em seus modos próprios de ensinar e aprender, passando por momentos de dominação externa até alcançarem protagonismo na construção de seus próprios projetos educativos.

Conforme aponta Ferreira (2001), é possível compreender esse processo histórico a partir de quatro fases distintas, cada uma com características específicas que refletem os contextos sociopolíticos de sua época: 1) Período colonial, em que a educação esteve à cargo dos missionários católicos; 2) Criação do Serviço de Proteção ao Índio em 1910 que se estendeu até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) articulada ao Summer Institute of Linguistics e a outras missões religiosas; 3) Durante o Regime Militar brasileiro, a qual esteve marcada pela atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs) indigenistas e do movimento indígena; 4) Fase atual, iniciada no final dos anos 80, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação formal.

Dessa forma, comprehende-se que os caminhos percorridos pela educação escolar indígena no Brasil não são lineares, mas sim marcados por disputas simbólicas e políticas. Eles revelam a resistência dos povos indígenas frente às tentativas históricas de apagamento cultural, bem como sua capacidade de ressignificar e transformar a escola em um instrumento de fortalecimento de suas identidades e projetos coletivos.

Para facilitar a compreensão dessa trajetória histórica, apresenta-se a seguir um quadro-resumo com os principais marcos da educação escolar indígena no Brasil, organizados por períodos históricos, desde a colonização até os tempos atuais.

Época/Período	Fatos principais
Colonização (1500-1822)	Início da colonização portuguesa no Brasil. Primeiros contatos com povos indígenas. Missões jesuítas estabelecem escolas para converter e educar indígenas na fé católica. Imposição da cultura e língua portuguesas.
Império (1822-1889)	Continuação da marginalização dos povos indígenas. Falta de políticas específicas para a educação indígena. Expansão territorial leva ao deslocamento e extermínio de muitas tribos.
Primeira República (1889-1930)	Criação de políticas de assimilação cultural. Tentativas de integração dos indígenas à sociedade nacional através da educação formal. Falta de reconhecimento das culturas e línguas indígenas.
Era Vargas (1930-1945)	Fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, precursor da FUNAI. Políticas de nacionalismo reforçam a assimilação. Pouco progresso na educação específica para indígenas.
Período Militar (1964-1985)	Criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. Políticas de integração aceleram o desrespeito aos direitos indígenas. Abertura de terras indígenas para desenvolvimento econômico, afetando negativamente suas culturas.
Redemocratização (1985-presente)	CF de 1988 garante direitos específicos aos povos indígenas, incluindo o direito à educação diferenciada. Implementação de políticas de educação escolar indígena com respeito à cultura e língua. Criação de escolas indígenas e formação de professores indígenas. Desafios contínuos como falta de recursos, discriminação e políticas públicas inadequadas. Movimentos indígenas e ONGs lutam por uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Quadro 1 - Períodos e Fatos sobre a educação escolar indígena brasileira

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 marcou o início de um longo processo de colonização e evangelização dos povos indígenas. Os primeiros contatos entre os europeus e os indígenas foram caracterizados por tentativas de conversão religiosa através da catequese, lideradas principalmente pelos jesuítas, que acreditavam que a educação cristã era fundamental para a “civilização” dos nativos (Monteiro, 2015).

Os jesuítas chegaram no Brasil por volta de 1549, o objetivo principal era a conversão dos povos indígenas ao cristianismo e a incorporação dos mesmos à sociedade colonial. Assim que chegaram ao Brasil, os padres jesuítas estabeleceram as bases da catequização, criando as primeiras casas de alfabetização, conhecidas como casas de bê-á-bá. Dessa forma, deram início à educação colonial em seu sentido mais restrito, através do ensino de leitura, escrita e aritmética em suas escolas, e posteriormente, nos seus colégios na cidade de Salvador.

Sob a liderança de padres como Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, os jesuítas fundaram missões que educavam os indígenas na fé católica, bem como em habilidades práticas e no idioma português. Essa educação possuía um caráter ambíguo: enquanto promovia a integração dos indígenas à sociedade colonial, também contribuía para a perda de suas culturas e línguas tradicionais (Monteiro, 2015).

Saviani (2007) observa que o processo de colonização envolveu a posse e exploração da terra, a aculturação por meio da educação, e a catequese como difusão da religião dos colonizadores. A educação, portanto, foi um dos principais instrumentos utilizados para impor os valores, técnicas e símbolos europeus aos povos originários.

Apesar de inicialmente utilizarem as línguas nativas como meio de comunicação, o objetivo final era substituí-las pela língua portuguesa. Esse método facilitava a transmissão

da doutrina cristã, mas também aprofundava o processo de domínio cultural (Freire, 2000). Em vez de respeitar os saberes tradicionais, a educação colonial buscava eliminá-los, impondo uma visão hegemônica de mundo.

Monteiro (2015) afirma que a educação indígena foi usada como instrumento de domínio e aculturação, com a substituição de saberes tradicionais por valores europeus. A substituição dos saberes tradicionais por valores europeus incluía a imposição da língua portuguesa, a catequese cristã e a negação das práticas culturais e espirituais indígenas.

Segundo os estudos de Silva (2005):

[...] Os esforços de educação dos indígenas durante o período colonial foram marcados por uma ambiguidade profunda. Embora os missionários, especialmente os jesuítas, procurassem utilizar as línguas nativas como meio de comunicação e catequese, o objetivo final era sempre a transformação dos indígenas em súditos leais à coroa portuguesa. Este processo envolvia a imposição de valores europeus, a substituição das práticas culturais indígenas e a introdução de uma nova organização social baseada nos moldes europeus. A educação, portanto, não era um fim em si mesmo, mas um meio de dominação cultural e política. (Silva, 2005, p. 78)

Corroborando com Freire (2000) e Silva (2005), percebe-se que, mesmo com o uso das línguas indígenas, a meta era a lealdade à coroa portuguesa e a reestruturação social segundo os moldes europeus. Portanto, as missões jesuíticas funcionavam, como espaços educativos onde os costumes e idiomas europeus progressivamente substituíam as tradições indígenas.

A educação, nesse contexto, não era vista como um direito dos povos indígenas, mas como um meio de moldá-los conforme os interesses dos colonizadores. Esse processo de dominação e aculturação teve impactos profundos e duradouros nas sociedades indígenas, muitas das quais ainda lutam para revitalizar suas línguas e tradições culturais

(Monteiro, 2015). A perda das línguas nativas e o desgaste das práticas culturais tradicionais contribuíram para um processo de alienação cultural e desintegração social. Muitas comunidades indígenas, ao longo dos séculos, lutaram para preservar sua identidade diante de uma pressão constante para se assimilarem à cultura dominante.

O período pombalino, marcado pelo governo do Marquês de Pombal (1750-1777), trouxe mudanças significativas para a educação indígena. Em 1759, Pombal expulsou os jesuítas do Brasil e implementou uma série de reformas com o objetivo de secularizar a educação, uma das principais motivações de Pombal era reduzir a influência da Igreja sobre a educação e fortalecer o controle do Estado (Costa, 2020).

Uma das iniciativas mais notáveis de Pombal foi a criação do Diretório dos Índios em 1757, que regulamentava a vida dos indígenas nas aldeias, incluindo aspectos educacionais. O Diretório estabelecia que os indígenas deveriam ser educados em português e introduzidos aos costumes europeus, com o objetivo de assimilá-los completamente à sociedade colonial (Flexor, 2006).

Embora visassem integrar os indígenas à sociedade colonial, frequentemente resultavam em maior controle e opressão. A imposição do português como língua obrigatória e a introdução de práticas culturais europeias foram formas de subjugação cultural, que levaram à perda significativa de patrimônios linguísticos e culturais indígenas (Cunha, 2019).

Contudo, é importante notar que, apesar dos esforços de assimilação, muitas comunidades indígenas resistiram e continuam a resistir, mantendo vivas suas línguas e tradições, conforme aponta Munduruku (2014):

[...] Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores o saber que sempre alimentou as nossas tradições se manteve fiel a seus princípios fundadores. Isso desnorteou os invasores nos idos de

1500 e continua desnorteando os invasores de nosso tempo, que pretendem destruir as tradições resistentes, com algumas baixas, ao canto da sereia do capitalismo, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana, capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar. (Munduruku, 2014, p. 54)

A incrível resiliência das tradições indígenas destaca-se diante das constantes tentativas de apagamento e assimilação promovidas pelos colonizadores desde o século XVI. Mesmo diante dos esforços para negar ou transformar os conhecimentos tradicionais, esses saberes resistiram, mantendo-se fiéis aos seus princípios fundadores. Essa persistência sublinha a força e a profundidade das culturas indígenas, que sobreviveram a séculos de opressão e tentativas de erradicação cultural (Krenak, 2019).

Os colonizadores, tanto no passado quanto no presente, foram e continuam a ser surpreendidos pela persistência dessas tradições. No período inicial de contato, nos idos de 1500, a resistência cultural dos povos indígenas defidiu as expectativas dos europeus, que esperavam uma assimilação mais rápida e completa. Essa surpresa continua até os dias de hoje, à medida que as tradições indígenas resistem às pressões modernas, especialmente as impostas pelo capitalismo global.

A “sereia do capitalismo” (Munduruku, 2014), representa a sedução do conforto e do bem-estar material, que muitas vezes leva à venda da dignidade e da ancestralidade. Esse sistema econômico é descrito como tendo um “olhar frio” que explora a fragilidade humana, destacando como algumas pessoas podem ser tentadas a abandonar suas tradições e identidades culturais em troca de benefícios materiais.

Apesar dessas pressões, as tradições indígenas continuam a resistir. A fala de Munduruku sugere que essa resistência é uma forma de desnorteamento para os “invasores modernos”, que não conseguem compreender

completamente a profundidade e a força dos laços culturais que os povos indígenas mantêm com suas tradições. A resiliência cultural é vista como um ato de resistência contra a homogeneização cultural promovida pelo capitalismo.

Em suma, ressalta-se a durabilidade e a força das tradições indígenas, que resistiram às tentativas de apagamento cultural tanto no passado quanto no presente. Ela critica a influência do capitalismo na tentativa de destruir essas tradições e valoriza a resistência contínua das culturas indígenas, que permanecem fiéis a seus princípios fundadores, apesar das inúmeras pressões externas.

Assim sendo, a educação indígena no período colonial e pombalino foi marcada por esforços de assimilação e controle cultural, que deixaram profundas marcas nos povos indígenas do Brasil. A imposição de uma educação europeizada contribuiu para a marginalização dos povos indígenas e tentativas de destruição de suas culturas tradicionais.

Na Primeira República (1889-1930) a educação escolar indígena foi marcada por políticas de assimilação cultural e um esforço do governo para integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Este período foi caracterizado por uma abordagem educacional que buscava transformar os indígenas em “cidadãos brasileiros”, muitas vezes desconsiderando suas culturas e tradições. Esse tipo de abordagem educacional representava uma continuidade das práticas coloniais, onde o objetivo era transformar os indígenas em “cidadãos brasileiros”, ignorando sua identidade própria e forçando muitos a se afastarem ou migrarem para preservar suas tradições (Krenak, 2019). Assim mais uma vez a educação indígena foi negligenciada, e muitos povos foram forçados a assimilar a cultura dominante ou a migrar para áreas remotas para fugir da colonização impostas outrora pelo período imperial e ora pela república.

Na era Vargas (1930-1945), com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, houve novamente a tentativa de integrar os indígenas à sociedade brasileira, e mais uma vez essa integração se deu de forma assimétrica e desrespeitosa às culturas indígenas (Ribeiro, 1996). O Serviço de Proteção ao Índio foi criado com o objetivo de proteger e integrar os povos indígenas à sociedade brasileira. O SPI buscava “civilizar” os indígenas, oferecendo-lhes uma educação baseada nos valores e conhecimentos ocidentais. A atuação do SPI refletia as políticas indigenistas da época, que visavam a assimilação cultural dos povos indígenas (Ribeiro, 1996).

Todavia, o SPI estava mais preocupado com as questões territoriais do que com a construção de educação diferenciada, deixando sob responsabilidade da Igreja a educação dos índios (Falcão; Silva, 2019). A educação indígena promovida pelo SPI focava em ensinar a língua portuguesa e conhecimentos técnicos que facilitassem a integração dos indígenas no mercado de trabalho. Embora a intenção fosse proteger os indígenas, na prática, muitas vezes resultava na perda de identidades culturais e na marginalização das comunidades (Flexor, 2006).

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) substituindo o SPI, com a missão de coordenar e executar a política indigenista do Brasil. A FUNAI, em colaboração com o Ministério da Educação, implementou políticas educacionais que valorizavam a diversidade cultural e promoviam uma educação bilíngue e intercultural. Este modelo foi projetado para atender às necessidades específicas das comunidades indígenas, promovendo tanto a alfabetização em português quanto o ensino das línguas e culturas indígenas. A FUNAI trouxe uma nova abordagem à educação indígena, reconhecendo a importância de preservar as culturas e línguas indígenas (Cunha, 2019).

Uma das parcerias mais notáveis da FUNAI foi com o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma organização missionária especialista na tradução da Bíblia e no estudo de línguas minoritárias. Segundo David Stoll (1982), o SIL teve um papel significativo na educação indígena, ajudando a desenvolver materiais didáticos nas línguas indígenas e promovendo a alfabetização.

Segundo Pereira (2021):

[...] A parceria entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma organização missionária especializada na tradução da Bíblia e no estudo de línguas minoritárias, desempenhou um papel significativo na educação indígena. Desde a década de 1960, o SIL tem colaborado com a FUNAI na documentação e preservação de línguas indígenas, bem como na formação de professores indígenas e na criação de materiais didáticos na língua nativa. Esta colaboração não só tem promovido a revitalização linguística, mas também tem fortalecido a identidade cultural das comunidades indígenas envolvidas. (Pereira, 2021, p. 178)

No entanto, essa colaboração não foi isenta de controvérsias. Ao mesmo tempo em que contribuía para a preservação das línguas indígenas, também promovia a conversão religiosa, o que poderia ser visto como uma forma de controle cultural. (Ramos, 1998). Além do SIL, várias outras missões religiosas atuaram na educação indígena, incluindo católicos, evangélicos e adventistas. Estas missões frequentemente estabeleciam escolas nas comunidades indígenas, onde a educação era integrada com a evangelização. Essas iniciativas variaram em suas abordagens, com algumas promovendo a assimilação cultural e outras buscando um equilíbrio entre a educação formal e a preservação cultural (Flexor, 2006).

Podemos perceber que as políticas educacionais implementadas pelo SPI e pela FUNAI tiveram impactos diversos sobre os povos indígenas. Enquanto o SPI focava na assimila-

ção, a FUNAI, especialmente em colaboração com organizações como o SIL, começou a reconhecer a importância da educação bilíngue e intercultural. No entanto, a influência das missões religiosas frequentemente resultou e ainda resultam em tensões entre a preservação cultural e a evangelização.

No período da Ditadura Civil-Militar, o regime militar via os indígenas como um obstáculo ao progresso e ao desenvolvimento econômico. A educação escolar indígena, foi utilizada como uma ferramenta para promover a integração forçada dos indígenas, muitas vezes desconsiderando suas culturas e línguas (Oliveira, 2015). No entanto, a resistência promovida por ONGs indigenistas e pelo movimento indígena conseguiu mitigar alguns desses impactos, promovendo a revitalização cultural e a luta pelos direitos educacionais.

De forma mais objetiva pode-se afirmar que durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil a educação escolar indígena foi marcada por políticas repressivas e assimilacionistas, mas também pela resistência e luta dos movimentos indígenas e ONGs indigenistas. A atuação dessas organizações foi crucial para a defesa dos direitos educacionais dos povos indígenas e para a promoção de uma educação que valorizasse suas culturas e línguas.

Durante o regime militar a FUNAI desempenhou um papel ambíguo, por um lado, era responsável pela proteção dos direitos indígenas, por outro, muitas vezes alinhava-se às políticas de assimilação do governo. Sob pressão do governo militar, implementou programas educacionais que priorizavam o ensino da língua portuguesa e a inserção dos indígenas no mercado de trabalho, em detrimento das tradições e conhecimentos ancestrais (Oliveira, 2015).

Na década de 1970, diversas ONGs indigenistas surgiram em resposta às políticas repressivas do governo militar. Organizações como o Conselho Indigenista Missionário

(CIMI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) foram fundamentais na defesa dos direitos dos povos indígenas. As ONGs indigenistas desenvolveram projetos educacionais que buscavam empoderar as comunidades indígenas, promovendo a alfabetização bilíngue e a valorização dos conhecimentos tradicionais. Essas iniciativas tiveram um impacto significativo na revitalização cultural e na resistência das comunidades indígenas contra as políticas assimilaçãoistas (Ramos, 1998).

O movimento indígena brasileiro começou a se articular de forma mais organizada durante o Regime Militar, especialmente na década de 1980. A mobilização dos indígenas foi uma resposta às violações de direitos e à tentativa de apagamento cultural promovida pelo regime. O movimento indígena passou a reivindicar uma educação que respeitasse suas identidades culturais e promovesse a autonomia das comunidades (Grupioni, 2008).

O movimento indígena, em aliança com as ONGs indigenistas, conseguiu importantes conquistas no campo da educação. A Constituição de 1988, elaborada com significativa participação indígena, reconheceu os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada e à preservação de suas culturas e línguas. No entanto, Grupioni (2008) ressalta que muitos desafios ainda persistem, incluindo a implementação efetiva de políticas educacionais e o combate ao preconceito e à discriminação.

A educação escolar indígena brasileira, iniciada no final dos anos 80, representa uma nova fase marcada pela autonomia dos próprios indígenas na gestão de seus processos educacionais, destacando a importância da participação ativa das comunidades indígenas na construção de um sistema educacional que respeite e valorize suas culturas e conhecimentos tradicionais. A década de 1980 foi um período de profundas mudanças políticas no Brasil, culminando na redemocratização do país e na promulgação da Constituição de

1988. Este novo marco legal reconheceu oficialmente os direitos dos povos indígenas à educação diferenciada. A CF de 1988 representou um avanço significativo ao garantir a autonomia dos povos indígenas na gestão de seus sistemas educacionais e ao promover o respeito às suas culturas e tradições (Grupioni, 2008)

A partir do final dos anos 80, os próprios indígenas começaram a se mobilizar para gerir seus processos educacionais. Essa iniciativa surgiu como uma resposta às décadas de políticas assimilaçãoistas que negligenciaram as especificidades culturais dos povos indígenas. As comunidades indígenas passaram a reivindicar um modelo educacional que fosse mais inclusivo e que refletisse seus valores e saberes tradicionais. (Cunha, 2019).

Bonin (2012) nos leva a refletir sobre alguns requisitos para um modelo educacional diferenciado:

[...] A organização dos currículos escolares está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. Quais conhecimentos entram na escola? O que é considerado relevante? Quais as disciplinas são mais valorizadas? A ordem das disciplinas escolares também produz, em nossa cultura, uma valorização desigual de diferentes conhecimentos, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais. (BONIN, 2012, p. 34)

De fato, o modelo ocidental de ensino já não mais cabe no contexto de uma educação diferenciada e de qualidade que assegurem aos indígenas um ensino conforme seus modos de vida. Assim, em 1999, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que reforçaram o direito dos povos indígenas à educação diferenciada. Essas diretrizes foram elaboradas com ampla participação das comunidades indígenas e tinham como objetivo garantir uma educação que respeitasse a identidade étnica, as línguas maternas e os conhecimentos tradicionais (Munduruku, 2014).

As organizações indígenas desempenham um papel crucial na implementação das políticas de educação escolar indígena. Essas organizações atuaram como mediadoras entre o governo e as comunidades indígenas, garantindo que as políticas educacionais refletissem as necessidades e aspirações dos povos originários. Além disso, promoveram a formação de professores indígenas e o desenvolvimento de materiais didáticos em línguas indígenas (Baniwá, 2019).

A formação de professores indígenas é uma das principais iniciativas na busca por uma educação escolar indígena autônoma. A formação de professores indígenas visa não apenas à capacitação pedagógica, mas também ao fortalecimento da identidade cultural e à valorização dos conhecimentos tradicionais. Esse processo de formação é fundamental para a criação de um ambiente educacional que respeite e promova a diversidade cultural (Grupioni, 2008).

O desenvolvimento de materiais didáticos em línguas indígenas é outra iniciativa crucial. Esses materiais são essenciais para a preservação e revitalização das línguas maternas e para a transmissão de conhecimentos tradicionais. Os materiais didáticos desenvolvidos pelas próprias comunidades indígenas refletem suas cosmologias, histórias e saberes, promovendo uma educação mais contextualizada e relevante. (Munduruku, 2014).

Contudo, apesar dos avanços, a educação escolar indígena enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores e a resistência de alguns setores da sociedade à implementação de uma educação verdadeiramente diferenciada. É essencial continuar a promover políticas públicas que garantam a sustentabilidade e o fortalecimento da educação escolar indígena (Baniwá, 2019).

Para Bonin (2012):

[...] em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É desafiador colocar sob controle de uma instituição que reproduz relações capitalistas, individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras rationalidades. (Bonin, 2012, p. 33-34)

Da mesma forma, é importante destacar que as iniciativas de autogestão educacional têm mostrado resultados promissores na promoção da autoestima e do fortalecimento da identidade cultural entre os povos indígenas. Atualmente, em diversas comunidades, além da presença do professor indígena, também integram a equipe escolar o gestor indígena, o pedagogo indígena e o secretário escolar indígena, consolidando uma estrutura educacional alinhada às realidades e valores dessas populações.

A educação escolar indígena, quando gerida pelos próprios indígenas, tem o potencial de promover a autonomia, a preservação cultural e a resistência frente às tentativas de assimilação forçada. No entanto, é necessário continuar apoiando essas iniciativas por meio de políticas públicas eficazes e investimentos adequados, que garantam condições estruturais, pedagógicas e formativas condizentes com as especificidades de cada povo.

O fortalecimento da autogestão educacional indígena não é apenas uma demanda das comunidades, mas um direito assegurado por marcos legais e um passo essencial rumo à construção de uma educação verdadeiramente intercultural, equitativa e respeitosa com a diversidade étnica e cultural do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil é marcada por uma profunda tensão entre resistência e transformação. Ao longo do tempo, os povos indígenas enfrentaram tentativas sistemáticas de apagamento cultural por meio de políticas assimilaçãonistas, mas também souberam se reinventar, protagonizando lutas por uma educação que respeite suas identidades, línguas e modos de vida.

A partir da CF de 1988 e das legislações subsequentes, como a LDB 9394/96 e o reconhecimento das escolas indígenas como espaços específicos e diferenciados, observa-se um avanço significativo na construção de um modelo educacional mais inclusivo e intercultural. No entanto, ainda persistem desafios estruturais, como a formação adequada de professores indígenas, a produção de materiais didáticos bilíngues e o respeito às especificidades culturais de cada etnia.

Portanto, refletir sobre as raízes e as transformações da educação escolar indígena exige compreender que esse processo não é apenas pedagógico, mas profundamente político, social e histórico. É essencial que políticas públicas sejam continuamente aprimoradas com

a participação ativa das comunidades indígenas, para que a escola seja, de fato, um instrumento de fortalecimento das identidades e de promoção da autonomia dos povos originários.

A jornada da educação escolar indígena no Brasil continua em construção, alimentada pela memória ancestral, pelas lutas contemporâneas e pela esperança de um futuro em que a diversidade seja reconhecida como pilar central da educação. A gestão autônoma dos processos educacionais pelas próprias comunidades tem sido crucial para consolidar práticas pedagógicas que respeitam e valorizam os saberes tradicionais e os modos próprios de ensinar e aprender.

Concluir esse percurso exige um compromisso coletivo com a justiça social, o reconhecimento dos direitos dos povos originários e a valorização da pluralidade cultural como fundamento para uma sociedade mais inclusiva. Investir na educação escolar indígena é, portanto, investir em um Brasil mais democrático, que reconhece sua dívida histórica e caminha para garantir equidade, dignidade e protagonismo aos povos que aqui habitam desde muito antes da colonização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. *Educação e Interculturalidade: Desafios na Escola Indígena*. São Paulo: Editora Educacional, 2020.
- BANIWA, G. *Educação Escolar Indígena: Um Campo de Conhecimento em Construção*. Brasília: MEC/SECAD, 2019.
- BONIN, I. T. *Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor*. In: BERGAMAMASCH, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (Org.). *Povos Indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1998.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996
- _____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Edições Câmara, 2014.

COHN, C. **A cultura nas escolas indígenas**. In: CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. de N. (Org.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COSTA, A. **Reformas Pombalinas e a Educação no Brasil Colônia**. Lisboa: Editora Lusitana, 2020.

CUNHA, M. C. da. **Indigenous Peoples in Brazil**. Chicago: University of Chicago Press, 2019.

FALCÃO, A. B. SILVA, S. F. **Educação escolar indígenas dos povos Potiguara da Paraíba**. In: Educação Popular e Inclusiva: contextos e textos interdisciplinares. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p. 77-93.

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

FLEXOR, M. H. O. **A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil**. Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas: Histedbr, 2006.

FREIRE, J. R. B. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENES-CH), Manaus, n. 1, p. 17-33, 2000.

GOMES, P. **Políticas Públicas de Educação Indígena no Brasil**. São Paulo: Editora Universitária, 2010.

GONÇALVES, E. MELLO, F. **Educação Indígena**. Curitiba, Editora da Ufsc 2016.

GRUPIONI, L D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240f. Tese de Doutorado em Antropologia Social, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MONTEIRO, J. **Educação e Dominação: A Aculturação dos Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Editora Cultura, 2015.

MUNDURUKU, D. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Global Editora, 2014.

OLIVEIRA, R. **Desafios da Educação Escolar Indígena**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica. 2015.

RAMOS, A. R. **Indigenism: Ethnic Politics in Brazil**. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

RIBEIRO, D. **Os Índios e a Civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTIAGO, C. R. **Educação Escolar Indígena em uma Escola do Oiapoque**. 2016. 49 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola.

SILVA, L. **Educação e Pluralidade Cultural**. Brasília: Editora Nacional, 2005.

SILVA, A. B. **Educação Escolar Indígena e Políticas Públicas: Um Estudo sobre a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEI)**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 363-380, 2018.

SILVA, S. R. da.; VASCONCELOS, E. A. **Reflexões sobre a educação escolar indígena**. In: SARDINHA, A. C.; TENÓRIO, A.; REIS, M. V. de F. Diversidade e o campo da educação: (re) leituras e abordagens contemporâneas. Macapá: UNIFAP, 2020. p. 161-173.

SILVEIRA, L. M. L. C. **O processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô.** REVASF, Petrolina-PE, vol. 3, n. 1, p. 104-133, ago. 2012.

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