



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

VITÓRIA RITA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ANÁLISE**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Vitória Rita da Silva

**Educação indígena no Brasil:
desafios e perspectivas em análise**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de bacharel em Serviço Social

Orientadora: MSc. Janaína Augusta Neves de Souza

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586e Silva, Vitória Rita da.
Educação indígena no Brasil: desafios e perspectivas em análise. / Vitória Rita da Silva. – Miracema, TO, 2025.
56 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Serviço Social, 2025.
Orientadora : Janaina Augusta Neves de Souza

1. Educação indígena. 2. Desafios – povos indígenas. 3. Políticas públicas. 4. Ensino para indígenas. I. Título

CDD 360

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

VITÓRIA RITA DA SILVA

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM ANÁLISE

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de Serviço Social foi avaliado para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 05/03/2025

Banca Examinadora

Prof. Msc. Janaína Augusta Neves de Souza, Orientadora, UFT

Prof. Dra. Rosemary Negreiros de Araújo, Examinadora, UFT

Ariolinda Capristano Neta Neres de Souza, Examinadora, SEET

Dedico este trabalho a todos os meus ancestrais
que através de muita luta e resistência me
fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me sustentado, dá sabedoria e discernimento durante esse percurso tão difícil e desafiador. À minha família, por todo suporte e apoio nos momentos que mais precisei, em especial a minha Tia, Elza Maria de Jesus silva por todo carinho e acolhimento. Ao meu pai Isaias Augusto da Silva e à minha Mãe Rita Maria da Silva Por sonharem esse sonho junto comigo, a vocês tudo devo e tudo sou.

As minhas amigas tão preciosas, Aléxia Lara da Silva, Adriana Luzimar da Silva Leite, Izabel Euza da Silva, Rosiane Elza da Silva, Sheila Daniela Alves da Silva, Shirley Daiane Alves da Silva, Tamires Elza da Silva, por todo incentivo e palavras de conforto ao longo dessa jornada.

À minha avó, Maria de Lucília e ao meu avô José Mércio da Silva, que acima de todo cuidado, afeto e suporte financeiro sempre me desejaram um dos sentimentos mais lindos que existe: a felicidade.

Aos meus avós paternos, Luiza Angélica (in memorian) e meu avô Augusto Jorge (in memorian), tenho certeza que onde estiverem estão felizes com essa conquista.

Ao meu Primo Elton Juarez, por toda sua disposição e acolhimento durante as minhas idas e vindas para Miracema.

Às minhas queridas irmãs, Ana Beatriz Silva e Viviane Rita da Silva por todo companheirismo, amor e motivação que me depositaram.

Ao meu namorado Jeferson Vinicius Alves da Silva, por ser abrigo e deixar os meus dias mais leves.

A minha sobrinha, Maria Cecilia Lopes freire, que mesmo tão pequena vem me proporcionando tanta felicidade e ressignificando os meus dias.

À minha querida supervisora de campo estágio Ariolinda Capistrano, por todo apoio e conhecimento durante o meu processo de formação.

A minha orientadora Janaina Augusta Neves de Sousa, por encarar esse desafio junto comigo. Aos meus colegas de curso, por todo conhecimento compartilhado no decorrer desses anos.

A coordenadora do curso de Serviço Social Ingrid Karla e a toda Comunidade acadêmica da Universidade Federal do Tocantins que contribuíram para o meu processo de formação.

Á todas as pessoas queridas e especiais que Miracema do Tocantins colocou no caminho, a vocês toda minha gratidão.

E por fim agradeço aos meus ancestrais, pois sem vocês não estaria ocupando esse espaço em uma Universidade Federal.

RESUMO

A pesquisa abordou os desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil desde a invasão dos portugueses, onde a educação se dava através da catequização. A educação indígena no Brasil por muito tempo foi administrada de forma contraditória e por instituições racistas e assimiladoras, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). As mudanças ocorridas se dão através de lutas coletivas que só começam a ser evidenciadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir da Constituição Federal muitos direitos começam a ser garantidos e assegurados constitucionalmente. Nesse período a educação escolar indígena começa a ser responsabilizada pelo Ministério da Educação (MEC), garantido aos povos uma educação específica e diferenciada. Logo em seguida, em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), determinado uma educação bilíngue e intercultural. Em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI), significando um grande avanço na educação escolar indígena. Esse documento tinha como objetivo elaborar os currículos da educação básica, funcionando como um suporte para os professores. A pesquisa também destacou os principais desafios e obstáculos enfrentados pelas comunidades indígenas para a efetivação de uma educação de qualidade pautada nos seus aspectos sociais e culturais, e os impactos causados na vida dos estudantes. Através do estudo, conclui-se que apesar dos direitos assegurados com a constituição, a educação escolar indígena ainda precisa de muito para evoluir, pois ainda é necessário implementar políticas públicas que abarque toda a pluralidade que existe dentro das escolas indígenas, também é necessário recursos e investimentos para que se possa construir escolas com infraestrutura adequada e garantir a permanência desses estudantes.

Palavras-chave: Educação indígena. Desafios – povos indígenas. Políticas públicas. Ensino para indígenas.

ABSTRACT

The research addressed the challenges faced by indigenous peoples in Brazil since the Portuguese invasion, when education was provided through catechization. For a long time, indigenous education in Brazil was administered in a contradictory manner and by racist and assimilative institutions, such as the SPI and FUNAI. The changes that occurred occurred through collective struggles that only began to be evident with the promulgation of the 1988 federal constitution. From the federal constitution onwards, many rights began to be guaranteed and assured constitutionally. During this period, indigenous school education began to be held responsible by the Ministry of Education (MEC), guaranteeing the peoples a specific and differentiated education. Soon after, in 1996, the Law of Bases and Guidelines for Education (LDB) was created, determining bilingual and intercultural education. In 1998, the RCNEI was created, representing a great advance in indigenous school education. This document aimed to develop basic education curricula, functioning as a support for teachers. The research also highlighted the main challenges and obstacles faced by indigenous communities in implementing quality education based on their social and cultural aspects, and the impacts caused on the lives of students. Through the study, it was concluded that despite the rights guaranteed by the constitution, indigenous school education still has a long way to go, as it is still necessary to implement public policies that encompass all the plurality that exists within indigenous schools, as well as investments so that schools can be built with adequate infrastructure.

Keywords: Indigenous education. Challenges – indigenous peoples. Public policies. Education for indigenous people.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicação sobre povo Pankará e educação.....	366
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes da escola indígena Manoel Miguel do Nascimento dançando o toré ...	29
Figura 2 – Manifestação “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito	38
Figura 3 – Localização da Serra do Arapuá	41
Figura 4 – Povo indígena Pankará no Acampamento Terra Livre (ATL).....	42
Figura 5 – Arte indígena.....	47
Figura 6 – Alunos dançando Toré	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATL	Acampamento Terra Livre
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de educação escolar indígena
COPIPE	Comissão de professores indígenas de Pernambuco
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
INE	Instituto Nacional de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIEEIP	Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTEE	Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEDUC-CE	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SIL	Summer Institute of Linguistic
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais
TEES	Territórios Etnoeducacionais

UNI

União dos Povos indígenas

INSTITUTO UNIBANCO

Instituto União de Bancos Brasileiros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA REVISÃO DO CONCEITO.....	17
2.1	A revisão do conceito: o que é educação indígena?	17
2.2	A culminância da educação indígena brasileira: apontamentos sócio-históricos.....	19
2.3	A educação indígena e o marco da Constituição de 1988.....	23
3	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA.....	27
3.1	Os sentidos da educação escolar indígena.....	27
4	PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL...	35
4.1	A atualidade da educação escolar indígena no Brasil.....	36
4.2	A realidade da educação do povo Pankará.....	40
4.3	Uma experiência dentro da educação escolar indígena do povo Pankará.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A educação indígena é um princípio das comunidades originárias que esteve presente mesmo antes da instauração da instituição escolar. As formas de produzir e transmitir conhecimento desses povos são históricas e originais, e por isso, a valorização das concepções indígenas de educação são indispensáveis na produção de um projeto político pedagógico das escolas indígenas (BRASIL, 1998 *apud* MEDEIROS, 2022, p. 20).

A educação se constitui da vida social, representando um papel importante na dinâmica da reprodução social, assim, a partir de uma sociedade estruturada se dá pelo antagonismo dos produtores de riqueza social e os expropriadores e exploradores dessa riqueza (CFFES, 2014).

A educação escolar indígena foi imposta pelos colonizadores como uma única forma de educação e a partir desse processo histórico de diálogos e vivências em conjunto com os movimentos indígenas e indigenistas, os povos originários adotaram o modelo de escola, ressignificando esse espaço a partir das especificidades e singularidades desenvolvidos pelas próprias comunidades. Esse movimento social, político e cultural provocou permanências e descontinuidades (SOUSA; BETTIOL, 2017).

A educação escolar indígena foi estabelecida pelos colonizadores, com o intuito de catequizá-los e torná-los civilizados. Contudo, as comunidades indígenas mantiveram-se resistentes ao seu próprio modelo educacional (BERGAMASCHI, 2010).

O processo educacional operava como um mecanismo político pelos europeus, desconsiderando toda a formação social desenvolvida pelos indígenas, resultando em mudanças violentas em sua estrutura social.

O Brasil, na década de 1970 o movimento indígena é registrado em escala nacional, promovendo discussões, diálogos e articulações com os movimentos indígenas de outros países, tendo suporte de igrejas católicas, universidades e Ongs (MENEZES, 2020).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), é instituído nas escolas indígenas o direito a uma educação própria e singularizada. Consecutivamente, foi criado o Referencial Curricular contribuindo para a valorização das particularidades de cada povo, elucidando os princípios orientadores da educação escolar indígena (SOUSA; NEGREIROS, 2023).

De acordo com o Instituto Nacional de Ensino (INE) (s/d), é necessário garantir uma educação democrática que abranja os povos indígenas, para que se tenha uma educação integra e inclusiva.

Embora a sociedade brasileira tenha obtido um desenvolvimento expressivo a partir da CF de 1888 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, autoafirmando aos povos indígenas uma educação comunitária, bilíngue/multilíngue, diferenciada e específica, nota-se que a oferta de uma educação digna vem ocasionando um impacto no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças e jovens indígenas.

A carência de vagas nas escolas indígenas vem provocando o deslocamento de estudantes das comunidades para os centros urbanos, tornando-os mais suscetíveis ao preconceito, problemas com transporte escolar e um sistema de ensino inapropriado com o seu contexto social (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

A aproximação com o tema de pesquisa educação indígena no Brasil e com a temática Educação indígena no Brasil: desafios e perspectivas, aconteceu no ingresso na educação superior, no curso de serviço social em 2018, como consequência da experiência vivida pela pesquisadora, enquanto estudante de escola indígena, no estado de Pernambuco, mais especificamente, na Serra do Arapuá, território pertencente ao povo Pankará; localizado no município de Carnaubeira da Penha, bem como as reflexões apresentadas nas disciplinas curriculares do curso.

A partir das reflexões iniciais, questionamentos sobre a educação indígena e educação escolar indígena passaram a ser constantes, tais como se observam as precarizações na educação indígena Pankará? Como se observam os desafios da educação indígena Pankará? E os impactos na formação de estudantes indígenas? Quais são as perspectivas para a educação indígena, de modo geral, e para o povo Pankará? Até ser formulado o problema de pesquisa, objeto de estudo desta monografia quanto ao problema de pesquisa: quais os desafios da educação indígena? Como se evidenciam estes desafios? Quais são os desafios e as perspectivas da educação indígena, como direito social?

O trabalho teve como objetivo geral refletir sobre a educação indígena brasileira, mais especificamente, sobre a educação escolar indígena como direito social. Como objetivos específicos revisar o conceito da educação indígena brasileira; refletir sobre os desafios da educação indígena brasileira e apresentar e descrever as perspectivas da educação indígena e da educação escolar indígena, a partir da experiência do povo Pankará.

A trajetória de pesquisa possibilitou uma reflexão mais abrangente a partir de todas as expressões da questão social que desdobram a sociedade e principalmente os povos mais vulneráveis – povos originários, como os povos indígenas - que são impactados pelo modo de produção capitalista. Assim, a discussão sobre a educação para os povos indígenas torna-se extremamente necessária para que haja o fortalecimento de uma educação digna e de qualidade.

Onde a cultura, os costumes e saberes, independente das suas particularidades e complexidades sejam preservados, respeitando assim a diversidade cultural.

Desse modo, a pesquisa justifica-se pela análise e visibilidade do contexto pela sua importância dentro da comunidade indígena e da sociedade brasileira, sendo essa um elemento norteador para o debate social e a busca por prováveis soluções. Como também manter viva a memória histórica e sociocultural.

A metodologia adotada para esse trabalho trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, que de acordo com Gil (2008) é tipo de pesquisa em materiais publicados na base de dados, como livros e artigos científicos e também uma revisão documental, especificamente de leis e relatórios de pesquisa e levantamentos sobre a realidade das escolas indígenas brasileiras. O estudo apresentou uma natureza qualitativa da pesquisa, que segundo Godoy (1995), estabelece diversas possibilidades para estudar fenômenos a partir das suas relações sociais e seus vários ambientes. Também se caracterizou por uma descrição breve, como relato de experiência, da pesquisadora-autora como estudante indígena, de escolas indígenas e não indígenas. Como afirmam Antunes, Torres, Alves e Queiroz (2024), “os relatos de experiência são estudos que partem da relação entre quem pesquisa e o empírico na pesquisa de campo, construindo conhecimento acerca das pessoas em interação.” (Ibidem, 2024, p. 1)

O presente trabalho está dividido em Introdução, 3 (três) capítulos e as considerações finais. Nesta introdução, estão apresentados a temática de estudo Educação indígena no Brasil: desafios e perspectivas em análise e teve como objetivos específicos revisar o conceito da educação indígena brasileira; refletir sobre os desafios da educação indígena brasileira e apresentar e descrever as perspectivas da educação indígena e da educação escolar indígena, a partir da experiência do povo Pankará.

No primeiro capítulo foi realizada uma revisão do conceito da educação indígena no Brasil, que apontou para mudança de uma educação indígena colonizadora para uma educação indígena como direito social. Neste capítulo o conceito de educação indígena foi percorrido pelas reflexões e perspectivas de diferentes autores.

O capítulo dois discorreu sobre os desafios da educação indígena brasileira e os principais empecilhos que dificultam uma educação específica e intercultural pautada nos valores e costumes.

O capítulo três retratou as perspectivas sobre a educação indígena no contexto brasileiro e a importância das lutas e articulações dos povos indígenas para a efetivação de uma educação digna e diferenciada, bem como trouxe um breve relato de experiência da educação escolar indígena.

As considerações finais apresentaram a reflexão sobre a educação indígena brasileira, mais especificamente, sobre a educação escolar indígena como direito social] e evidencia-se que a reflexão foi alcançada, pois foi possível evidenciar os principais desafios enfrentados pelos povos originários, como também trouxe algumas reflexões críticas que precisam ser repensadas e discutidas dentro da educação escolar indígena. Contudo, segundo Almeida (2022), percebe-se que os estudos acadêmicos relacionados à educação escolar indígena são investigações ainda em andamento, e por este motivo muitas informações ainda são muito rasas.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA REVISÃO DO CONCEITO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o conceito de educação indígena, a partir das reflexões e dos apontamentos sócio-históricos, com destaque para a Constituição Federal de 1988.

Para esta apresentação, utilizou-se a definição de educação indígena defendida por Derrico (2021), onde o autor afirma que a educação indígena é retratada por meio de rituais que objetivam proporcionar aos povos indígenas enquanto sujeitos, formas de orientação para que possam desfrutar de uma vida proficiente e sábia. No tocante, ainda ressalta que os ensinamentos dentro da educação indígena objetivam dar significado ao mundo através da ancestralidade, partindo da particularidade de cada povo, prezando pelo respeito à identidade, à língua e ao território.

Foram apresentados os seguintes tópicos: a revisão do conceito educação indígena, com ênfase nos autores: Munduruku (2009), Tassinari e Albuquerque (2012), Dorrico (2021), Oliveira (2001) e Bergamaschi (2013).

2.1 A revisão do conceito: o que é a educação indígena?

Sabendo que cada povo tem uma forma de organização e reprodução, o conceito de educação indígena é resultante dos valores, costumes e singularidades de cada povo e como relacionam-se com a sociedade, onde, cada etnia é responsável pelo seu próprio modo de vida, sem envolvimento de nenhuma instituição.

Durante o processo sócio-histórico, os povos indígenas vêm tendo autonomia para expressar suas concepções na produção e reprodução do conhecimento, fortalecendo a ancestralidade:

Nossos povos são, portanto, para a compreensão do mundo tal qual ele nos foi apresentado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que para nossa gente é plena e nos mostra o caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido (MUNDURUKU, 2009, p. 7).

Dessa maneira, compreende-se que a educação indígena é frisada por meio dos rituais de defluência, onde cada processo vivenciado pelos povos, no decorrer da vida, era orientado para que eles pudessem viver os ciclos com sabedoria. Munduruku (2009), define a importância de se educar o corpo e mente, pois é a partir dessa perspectiva que se encontra sentido para estar no mundo e destaca que:

Se educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo, a educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no corpo o sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo elabora (MUNDURUKU, 2009, p. 6).

De acordo com Dorrico (2021), a educação indígena é caracterizada pela maneira que cada comunidade tradicional vivencia e transmite, dentro das suas próprias formas de organização, seus costumes e culturas.

A educação indígena só pode ser entendida por meio da indissociabilidade configurada pela tríade composta pelo corpo, mente e espírito, pois é a junção desses elementos que despertam os sentidos dos sonhos e da vida. Outrem, ainda salienta que o corpo é sagrado, por este motivo deve ser tratado com afeto, uma vez que o nosso físico é cheio de ausências e essas ausências são preenchidas por sentimentos (MUNDURUKU, 2009).

Tassinari, Grando e Albuquerque (2012) explicam que a educação indígena tem sido um instrumento relevante, tendo em vista que vem promovendo e estimulando as comunidades tradicionais suas formas próprias de estruturação diante de um cenário de luta e resistência. Assim, evidencia-se que os povos indígenas estão tendo mais autonomia para construir uma sociedade mais democrática.

A educação indígena passou por um processo de perdas de grande significado para enquadrar-se no modelo de escola tradicional, contudo, ainda há uma grande diversidade de cultura, costumes, valores e tradições, que se mantém fortalecidas e dão continuidade a ancestralidade (BERGAMASCHI, 2013).

Partindo dessa perspectiva, Oliveira (2021), aponta que a educação indígena tem uma função extremamente importante de reafirmar a identidade étnica, contribuindo na promoção da própria língua e ciência, promovendo a população nativa o ingresso aos vários tipos de conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos, de comunidades indígenas ou não indígenas.

Diante dessa contextualização, Oliveira (2021), ressalta que as comunidades tradicionais começam a ser consideradas como grupos étnicos, configurados mediante as suas próprias vivências, deixando de ser classificados como uma categoria social.

Oliveira (2021) ainda aponta que os povos indígenas vêm tendo uma maior visibilidade e amparo quando se trata da educação indígena, assim, evidencia-se que identidade e a cultura desses povos vem sendo preservada.

O autor indígena Daniel Munduruku acrescenta mais dois aspectos que caracterizam a educação indígena: o reforço à identidade e a importância dos sonhos no processo educativo. Para o citado autor, “saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce

pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja” (MUNDURUKU, 2000 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 7).

De acordo com Dorrico (2021), as obras literárias, desenvolvidas por autores indígenas, vem proporcionando um protagonismo na contribuição da valorização da educação indígena na contemporaneidade.

A educação indígena passou por um processo de perdas de grande significado para se enquadrar no modelo de escola tradicional, entretanto, ainda há uma grande diversidade de cultura, costumes, valores e tradições, que se mantém fortalecidas e dão continuidade a ancestralidade (BERGAMASCHI, 2013). Assim compreende-se que:

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2014).

Diante do negacionismo provocado pelos colonizadores, percebe-se que a educação do corpo e da mente vem favorecendo para a resistência dos saberes tradicionais diante dos seus princípios. Essa força e resistência aturdiu os invasores de 1500 até os invasores da sociedade contemporânea, que durante muitos anos, vêm tentando extinguir a cultura originária, através conta de um capitalismo desumano (MUNDURUKU, 2009).

2.2 A culminância da educação indígena brasileira: apontamentos sócio-históricos

Para compreender a culminância da educação indígena na sociedade brasileira é necessário fazer um resgate sócio-histórico. Dessa maneira, o presente capítulo irá discorrer alguns apontamentos importantes sobre a educação indígena no Brasil.

O primeiro momento da educação surgiu no no período colonial, onde o modelo educacional, era organizado por autoridades religiosas, coordenado pela Companhia de Jesus (BERGAMASCHI, 2010).

Ainda no Brasil colônia, criou-se uma das primeiras regulamentações a respeito dos povos originários, em 1757, o chamado “Diretório dos Índios”. Este, dentre muitas determinações, proibia a prática de costumes indígenas, tornava obrigatório o uso da língua portuguesa, impedia o uso de línguas indígenas, dividia as escolas por gênero, estimulava o

casamento entre indígenas e não-indígenas, e incentivava a extinção de aldeias (MEDEIROS, 2018 *apud* MEDEIROS, 2022, p. 15). Assim fica evidente que:

Este modelo visava uma descaracterização das identidades culturais indígenas, através da retirada das crianças de suas famílias e comunidades, e da inserção em internatos para serem catequizadas e “educadas” na língua portuguesa o que, segundo Krenak, é uma forma de violência que caracterizaria um etnocídio. Retirando o acesso à língua materna, aos costumes e religiões próprias, o espaço educacional foi extremamente violentado pelas missões jesuítas (MEDEIROS, 2022. p. 21).

A execução das missas ministradas pelos jesuítas aos povos indígenas, como uma forma de salvação e tornar pessoas civilizadas, considerando que eram reconhecidos como seres selvagens (RAMOS; SOARES; SILVA; FERST, 2001). partindo dessa contextualização Simas e Pereira (2010), apontam que:

Os padres jesuítas vieram para as terras brasileiras a partir de 1549, sendo inaugurada com eles a primeira fase da Educação Escolar Indígena e da educação brasileira, em que se inicia o letramento do indígena e a formação de uma unidade nacional, conseguida principalmente com o combate às línguas nativas (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 3).

Desde o século XVI/XVII, as escolas técnicas operavam para a constituição da mão de obra barata e com um caráter integrador pelo estabelecido pelo SPILTN, resultando no extermínio dos povos indígenas (BERGAMASCHI, 2010). Durante esse contexto histórico, os grupos hegemônicos, colonizadores e exploradores, detinham o poder e a economia, essas ambições políticas e econômicas de disseminar e desenvolver uma nova cultura, consolidaram seus próprios interesses (BRANDÃO, 2007).

Segundo aponta MARTINS (2005 *apud* OLIVEIRA, 2021) a violência operava de maneira a suprimir a liberdade indígena. E, mais do que isso, usada como uma ferramenta de dominação, ou ainda, castigo durante situações de transgressão a fim de manter o sistema indigenista.

Diante dessa perspectiva, Simas e Pereira (2010), destacam que o ano de 1759 é marcado pela suspensão dos jesuítas a mando do Marquês de Pombal, ocorrendo em 1773 a interrupção total da companhia de Jesus. Contudo, Simas e Pereira (2010), destacam que essa expulsão não ocasionou uma mudança significativa no ensino e sim acarretou um desolamento em sua estrutura educacional. Dessa maneira evidencia-se que:

Desde a empreitada educativa colonizadora que se perpetua nas empreitadas educativas republicana e democrática esse padrão de poder é legitimado em um padrão de saber e de pensar, que segrega os outros como inferiores, sub-humanos, sub-cidadãos porque pensados, segregados como primitivos, incultos, irracionais, imorais (ARROYO, 2025).

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), como a primeira política voltada para os povos indígenas (LUCIANO, 2007).

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910, os gentios eram submetidos à tutela do Estado, atuando de forma civilizadora para integrar os indígenas na sociedade nacional (BERGAMASCHI, 2010). O SPI foi executado e regido por um departamento vinculado ao Ministério da Agricultura, tendo como objetivo assegurar e proteger a população indígena. Entretanto, na prática atuava como uma política segregacionista, ideologicamente excludente e racista, determinando os indígenas como selvagens impondo a civilização. Partindo dessa reflexão o Instituto Nacional de Ensino (INE) afirma que:

Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades (INE, [s. d.], p. 38).

Em 1967, no decorrer da ditadura militar o Serviço de proteção ao Índio é substituído pela FUNAI, provocando mudanças insignificantes nas práticas escolares, contudo, o *Summer Institute of Linguistic* (SIL), ganha um grande destaque na sua estruturação por promover a flexibilização de linguistas de outras nacionalidades para as comunidades indígenas, criando a escrita a partir do idioma nativo de cada povo (BERGAMASCHI, 2010).

Partindo dessa afirmação Almeida (2010), explica que:

Entretanto, o descaso histórico da Funai com a questão da Educação Escolar Indígena, associado a uma esperança de poder influenciar na política do MEC, para garantir uma educação escolar de acordo com suas especificidades étnicas, contribuíram para que não houvesse uma manifestação contundente do movimento indígena e das instituições de apoio à causa, contra o Decreto (ALMEIDA, 2010, p. 25).

Naquela época, os princípios deste órgão eram: “o desenvolvimento econômico e a defesa nacional” (MEDEIROS, 2018 apud MEDEIROS, 2022, p. 15) Para o dito “progresso da nação”.

Faria (2017) destaca que este momento é caracterizado pela elaboração de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do Regime militar, no qual as instituições tinham por finalidade a tutela, o que o tornava submissos às políticas econômicas, desprezando a preservação cultural.

Na década de 1970, emergiu no cenário nacional um movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas. Começaram a se estruturar as primeiras organizações do movimento indígena

contemporâneo e lideranças de diferentes povos passaram a realizar assembleias e a participar mais ativamente da política nacional. Ao mesmo tempo, diferentes setores da sociedade civil passaram a se articular em favor da causa indígena. Formaram-se organizações não governamentais voltadas para questão indígena, setores progressistas da Igreja Católica adotaram uma linha de atuação em defesa dos direitos indígenas e profissionais de várias universidades passaram a contribuir com assessorias especializadas (FERREIRA, 2001 *apud* MEDEIROS, 2018, p. 12-13).

Esse cenário, marcado por movimentos e articulações ocorridos em meados de 1970, chegou a ser reconhecido pelos encontros realizados na União dos Povos Indígenas (UNI). (ALMEIDA, 2022).

Com a criação do decreto presidencial de número 26 do ano de 1991, o Estado brasileiro redireciona o encargo, que era responsabilidade da FUNAI sob educação escolar indígena, para o Ministério da Educação (ALMEIDA, 2010). Diante desse cenário de modificações, a autora afirma que:

Essa mudança aconteceu em contexto de transformações na estrutura do Estado brasileiro, que vinham ocorrendo no Brasil desde o final da década de 1970, tanto para a população brasileira em geral quanto para os povos indígenas, que podem ser caracterizadas em dois processos. De um lado, a redemocratização do Brasil, e do outro, a Reforma do Estado, desenvolvida pelos governos que se instalaram no país educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalistas a partir da década de 1990 (ALMEIDA, 2010, p. 24).

Esse momento da história, em que o país reivindicava por movimentos populares, foi fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas, descentralização de escolhas políticas, participação de cidadãos e a liberdade de expressão (ALMEIDA, 2010).

Diante disso é importante destacar que:

A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição de subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011 *apud* CFESS, 2014).

As violências sofridas pelos povos indígenas no decorrer da ditadura civil militar são caracterizadas de maneira sistêmica, pois foram desencadeadas por desdobramentos políticos governamentais do Governo (FARIA, 2017).

Partindo dessa perspectiva (MEDEIROS, 2018), evidencia que a educação escolar indígena começa a ser discutida nas mobilizações indigenistas, espaços acadêmicos e pelas próprias comunidades. No ano de 1991, as escolas indígenas atreladas à FUNAI e ao Ministério do Interior são atribuídas ao Ministério da Educação. Perante essa mudança, deflagrou-se uma mobilização em apoio à educação escolar indígena a partir de leis direcionadas para a gestão dessa modalidade de ensino, tendo apoio de intelectuais indigenistas, lideranças e professores, para conduzir essas práticas educacionais. Com isso os povos indígenas passam a ter autonomia para gerenciar suas escolas (MEDEIROS, 2018).

2.3 A educação indígena e o marco da Constituição de 1988

Este tópico discorre sobre as mudanças ocorridas dentro da educação escolar indígena a partir da Constituição federativa de 1988.

Compreende-se que a educação escolar em comunidades indígenas atravessou um longo e denso processo de princípios integracionistas e assimilacionistas ao sistema nacional de educação. Os avanços foram evidenciados a partir do surgimento da promulgação da Constituição Federal de 1988 (SOUSA; NEGREIROS, 2023).

Assegura igualmente, a CF/88, em seu Capítulo III, Seção (da Educação), em Art. 210, § 2º o direito à educação diferenciada ao indígena (BRASIL, 1988 apud URQUIZA; SANTOS, 2020). O que se confirma pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) n. 9.394/96 em seus Art. 78 e 79, em que garante às sociedades indígenas um sistema educacional amparado financeira e mutuamente dentro das três esferas do poder (federal, estadual e municipal) (BRASIL, 1996 apud URQUIZA; SANTOS, 2020).

De acordo com, Sousa e Negreiros (2023), os avanços na educação possibilitou aos territórios indígenas a integração de novos saberes, caracterizando esses processos de ensino em dois aspectos, sendo eles: o intercultural e o cultural, a partir da Educação Escolar Indígena (EEI). A educação intercultural, possibilitou a partir do processo das vivências, experiências e das práticas pedagógicas ocidentais a inserção e exclusão das experiências religiosas, culturais, sociais e afetivas. Assim o artigo 231 da constituição Federal dispõe que:

Artigo 231 - São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens (BRASIL, 1988, p. 1).

Sousa e Negreiros (2023) explicam que as modificações nos encargos relacionados à disposição EEI foram provocadas pela inserção de novos instrumentos jurídicos com base na

promulgação da Constituição Federal. Dessa maneira, Pereira Júnior, Mesquita e Batista (2016) afirmam que:

Esses novos cenários, com a participação dos povos indígenas e uma nova constituição que suplantou a tutela, possibilitaram que no campo das políticas da EEI se abrissem janelas para que novas normatizações fossem criadas, objetivando a efetivação das referências constitucionais e as normatizações específicas (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024, p. 60).

Com o objetivo de traçar novos sentidos para a educação escolar indígena no Brasil, é aprovado em 17 de dezembro de 1996, a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, abordando de maneira precisa a educação indígena no Brasil (SOUSA; NEGREIROS, 2023).

A LDB reafirma aos povos indígenas um processo educacional pautado na preservação dos aspectos históricos e culturais, promovendo uma educação de qualidade reiterada na valorização da identidade. (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017). Sendo assim o Instituto Nacional de Ensino (INE) aponta que:

Com relação à educação escolar para os povos indígenas, a LDB faz menção a ela em dois momentos. No Artigo 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210, da Constituição Federal e assim se refere: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (INE, [s. d.], p. 10).

Segundo o INE ([s. d.], p. 11) diante da necessidade de desenvolver programas de educação escolar indígena, como a produção de materiais didáticos para professores e elaboração do currículo, é divulgado pelo MEC em 1988 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

O RCNEI/Indígena foi um grande marco nas conquistas por uma educação escolar indígena própria, apresentando pela primeira vez na História, um documento que transmitia as ideias básicas e proposições curriculares para escolas indígenas de ensino básico (BRASIL, 1998 *apud* ALMEIDA, 2022; MEDEIROS, 2022, p. 15).

Diante desse novo cenário, com a necessidade de aprimorar a legislação e normatizar novas iniciativas e ações, o MEC publicou em 1993, as diretrizes para a política nacional de EEI. Nessas Diretrizes, recomendou às secretarias estaduais de educação que desenvolvessem ações relacionadas à organização, produção de material didático adequado, formação de professores e criação e reconhecimento da carreira do magistério indígena e, assegurando fontes de financiamento para essa prática (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024, p. 60).

Com essa divulgação a LDB e RCNEI, passam a vigorar como dois documentos que fortalecem e assistem os princípios legais, antropológicos e as diretrizes políticas da educação indígena (URQUISA; SANTOS, 2020).

Em resumo, sobre as legislações brasileiras que regulamentam a Educação Escolar Indígena, os fundamentos jurídicos “(..) dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades” (BRASIL, 1998 *apud* MEDEIROS, 2022, p. 17-22). Dessa maneira pode-se afirmar que:

Apesar dos avanços, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena, 1998), promulgado pelo Ministério da Educação, a quantidade de escolas e professores é insatisfatório e as taxas de evasão e repetência são altas. Esses aspectos foram associados principalmente ao distanciamento do currículo escolar às realidades socioculturais dos alunos; ao calendário escolar, que não englobava as atividades culturais e religiosas das comunidades; e às técnicas de avaliações, que consideravam as cosmovisões do ensino regular. Dessa forma, esta nova perspectiva curricular buscou um olhar para os alunos indígenas e suas particularidades. (MEDEIROS, 2022, p. 17-18).

A partir do RCNE/Indígena de (1988), muitas informações frustrantes foram desveladas, manifestando uma grande insatisfação de recursos financeiros e orçamentários para formação de professores indígenas. Assim, ainda há um longo caminho a percorrer para a garantia de uma educação plena (MEDEIROS, 2022).

Pereira Junior, Mesquita e Batista (2024), aponta que no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, durante os anos de 2008 e 2009, foram implementados, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetizada (SECADI), de dois programas criados pelo MEC, pautados na pluralidade e diversidade

O primeiro projeto a ser implementado foi o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), disponibilizando recursos financeiros para dezesseis instituições acadêmicas. O segundo foi o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), estabelecido pelo decreto número 6.861/2009, no qual o MEC através de um recurso articulado, proporcionou recursos financeiros e técnicos para as redes de ensino (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024).

A partir da construção da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida ano de 2010, foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sendo reconhecido oficialmente em 25 de junho de 2014 pela lei 13.005, aprovada pela presidente Dilma Rousseff; respaldando a importância de respeitar as especificidades culturais das escolas indígenas e quilombolas (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024).

Contudo, Baniwa (2019) destaca que:

[...] a partir do segundo mandato da Dilma, percebemos tentativas e ações concretas de retrocesso e de abandono da agenda positiva que vinha se construindo lentamente. Muitos planos e propostas que vinham sendo discutidas e amadurecidas foram

abandonadas ou suspensas. Projetos estruturantes, mesmo os que tiveram resistência dos governos anteriores, estavam em debate e agora saíram da agenda do governo.

No Brasil, as leis que consolidam e fundamentam a educação escolar indígena retratam bases sólidas, que contribuem para a construção de uma sociedade que respeite a multiculturalidade cultural de forma ampla e justa. A lei de bases e diretrizes da educação, a constituição Federal de 1988 e a lei que insere o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos programas escolares, são normativas transformadoras e significativas para a legitimação e reconhecimento da identidade e costumes dos povos originários (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024).

Além disso, as escolas indígenas, num ensino multicultural, se comprometem com uma educação antirracista, para diversidade, onde as diferenças têm espaço. Portanto, os espaços educativos indígenas são de reconhecível potencial para educação na América Latina e devem ser não só valorizados, mas também utilizado como inspiração para outras escolas (indígenas ou não indígenas) (MEDEIROS, 2022, p. 44).

Segundo o INE (s/d), os direitos alcançados constitucionalmente em 1988 pelos povos indígenas, são reflexos de mobilizações e articulações, resultantes das políticas internacionais e da luta coletiva.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, o capítulo seguinte aproxima-se da reflexão sobre os educação escolar indígena, ante os desafios impostos ao longo desta construção social.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA

Este capítulo teve como objetivo discorrer sobre como a educação escolar indígena se constitui nas escolas, a partir das suas especificidades.

Nesta reflexão a educação escolar indígena é entendida como um campo da educação que tem por finalidade o resgate das suas culturas, identidade étnica e valorização das suas línguas integradas a conhecimentos científicos (SEDUC-CE, s, d).

O sistema escolar indígena, encontra-se respaldado sob a responsabilidade de órgãos indigenistas. Dentro do ambiente escolar, os indígenas além de aprender a ler e escrever, passam a conhecer outras áreas do conhecimento proporcionado pelos brancos, como conhecimentos políticos e sociais, alegando que essa ideologia contribuirá para a sobrevivência em sociedade (GESTURA; GRILLO; CHAMUSCA, 2007).

O capítulo está apresentado em itens e com as referências dos seguintes autores: Pires (1997), Bergamaschi e Medeiros (2010), Ladeira (2024), Munduruku (2015), Pereira Junior, Mesquita e Batista (2024), Henrique, Gestura, Grillo e Chamusca (2007), Oliveira (2021), Sobrinho, Sousa e Betiol (2017), Luciano (2015) e INE.

3.1 Os sentidos da educação escolar indígena

Para aproximação com os sentidos da educação escolar indígena, e em consonância com o objetivo de pesquisa proposto para esta reflexão, o método de interpretação e análise adotado para essa pesquisa esteve pautado no método materialista histórico-dialético, ao refletir sobre a trajetória da educação indígena e da educação escolar indígena na constituição sócio-histórica da realidade brasileira. Implicou assim em analisar como a sociedade brasileira organizou-se em relação à trajetória, à definição e ao papel social da educação indígena e da educação escolar indígena na concretização dos direitos dos povos indígenas brasileiros.

Como destaca Pires (1997, p. 85), a “[...] dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, [...] será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender.” Para a citada autora, aproximar a educação do método materialista histórico-dialético é apontar a “[...] necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível” (PIRES, 1997, p. 85).

Na delimitação desse objeto de estudo – a educação escolar indígena do povo Pankará – o método se aplica, pois evidencia a análise dos desafios e das perspectivas da educação escolar indígena brasileira, sendo “[...] o Método [para] instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, da realidade educacional” (PIRES, 1997, p. 87).

Compreender a realidade educacional, ao utilizar o método materialista histórico-dialético, na delimitação desse objeto de estudo, é evidenciar uma análise de superação da ideia comum sobre a educação indígena (negacionista e conflituosa) pela reflexão teórica (com o conceito de uma educação indígena intercultural e bilíngue, a partir dos avanços nas legislações educacionais sobre a educação escolar indígena brasileira) para uma consciência reflexivo-filosófica sobre a educação indígena (com o panorama da realidade concreta da educação escolar indígena, a evidenciar a precarização e também as resistências e conquistas do direito à educação pelos povos indígenas), como aponta Saviani (1991 *apud* PIRES, 1997).

A partir da categoria empírica – educação indígena negacionista das culturas e cosmologias indígenas, imposta, colonizadora, integracionista e civilizadora – é possível elaborar uma compreensão do caráter material da educação indígena (como os povos indígenas produzem e reproduzem para a vida concreta) e do caráter histórico (como os povos indígenas se organizam e resistem em suas trajetórias históricas como povos). Isto quer dizer que a educação escolar indígena tem uma dimensão contraditória, que questiona se o modo como está sua organização, sua trajetória e seu papel social está pautada na humanização ou na alienação, como evidencia Pires (1997).

Como destacam Bergamaschi e Medeiros (2010), a educação escolar indígena precisa ser analisada como um concreto pensado a partir de:

[...] um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 56).

Assim, refletir sobre a educação escolar indígena do povo Pankará da Serra do Arapuá é pensar sobre os desafios e as perspectivas desta modalidade de educação, que não deve estar organizada, planejada e implementada para atender somente ao processo de domesticação ou adaptação à exigência da sociedade contemporânea, como o trabalho explorado ou a formação educacional precarizada e de baixa qualidade, mas, sim, pensar a educação escolar indígena nessas contradições e como um instrumento de superação e também de organizar a escola

indígena como “um lugar de encontro, de interação e comunicação entre os dois mundos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 61).

Como afirmam as autoras:

[...] a escola abre uma passagem entre duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida: a indígena e a não indígena, permitindo a circulação de duas culturas, tornando-se um espaço de interface entre duas concepções de mundo (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 62).

Estes, sendo espaços para a reafirmação das identidades étnicas e culturais. Desta forma, a educação indígena, bem como a educação escolar indígena, contribui para “[...] a formação de homens plenos, plenos de humanidade” (PIRES, 1997, p. 91).

Tratou-se assim de refletir sobre o desafio da educação indígena em superar o contexto colonizador, integracionista, negacionista, para a construção de uma educação indígena, e educação escolar indígena, como um “[...] movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 60).

Figura 1 – Estudantes da escola indígena Manoel Miguel do Nascimento dançando o ¹toré



Fonte: Acervo pessoal Fernando Henrique (2024)

O toré é um ritual sagrado em muitas etnias indígenas, que envolve músicas também conhecidas como toante e dança em movimentos circulares, podendo ser conduzindo por pajés, caciques e lideranças indígenas.

A política educacional dos povos tradicionais é sistematizada por meio de uma ideia dominante, na qual a escola é tida como fundamental para a promoção de uma sociedade igualitária e democrática. As escolas funcionam como uma proliferação econômica, social e cultural, oferecendo aos povos que sempre foram excluídos uma flexibilização social restrita. Tendo em vista esse cenário, a política educacional, no intuito de tornar a educação como algo mais acessível para os mais excluídos socialmente, cria o sistema de cotas como uma reparação histórica (LADEIRA, 2024).

De acordo com Munduruku (2015), durante o ano de 1960 a escola já vivenciava um pensamento político, na qual o Estado se apropriou como uma ferramenta ideológica, assim, passando para os estudantes uma perspectiva de mundo baseada e espelhada pelo Estado.

Ainda compartilhando desse mesmo pensamento, Munduruku (2015) ressalta que a escola que ensina as crianças e adolescentes indígenas, regras sociais e diversas áreas de conhecimento é a mesma escola que dissemina preconceito diante a outras culturas. partindo dessa reflexão o autor afirma que:

A educação da cidade ensina as crianças a competir. Quando tentamos passar como se dá o aprendizado da criança indígena, sinto que as pessoas se abalam e percebem como se distanciaram do real sentido de educar para a vida e não apenas para o diploma. As escolas ainda ensinam o tema indígena como algo do passado, como algo exótico. Minha principal preocupação é libertar as crianças das cidades da visão preconceituosa (MUNDURUKU, 2002, p. 5).

A educação escolar indígena é estabelecida a partir da afirmação étnica, da língua e saberes indígenas interligados com a sociedade, escola e a identidade. Compreende-se que para a realização do apreço de saberes dos povos originários no espaço escolar, foi percorrido um longo e árduo percurso, mas com um grande significado dentro da dinâmica das relações sociais e o processo de democratização para os povos (HENRIQUE; GESTURA; GRILLO, CHAMUSCA, 2007, p. 9).

Ladeira (2004) enfatiza que as escolas dentro das aldeias são espelhadas e estruturadas através das escolas da cidade. Com isso, a escola pensada enquanto espaço de inclusão social para as comunidades tradicionais acaba no passar do tempo instituindo novas formas de socialização, pautadas respectivamente no colonialismo. Assim a autora afirma que:

Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os "diversos" que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (LADEIRA, 2004, p. 147).

Segundo Bergamaschi (2013), ao longo da história é possível evidenciar avanços expressivos no sistema educacional das escolas indígenas, contudo, ainda existem muitos desafios a serem atravessados, desde a oferta de materiais didáticos à infraestrutura. Para além desses empecilhos, há um tradicionalismo radicado no sistema político.

A autora salienta que a educação escolar em territórios, enquanto política pública, acaba atravancando o deslocamento de estudantes indígenas para centros urbanos. Assim aponta que:

Acredito que os professores indígenas graduados, mestres e doutores irão gradualmente transformando, moldando e aperfeiçoando as atuais escolas indígenas a partir de novas formas de organização curricular, tendo como base as metodologias e pedagogias indígenas (BERGAMASCHI, 2013, p. 15).

Compreende-se que muitos direitos foram conquistados na educação escolar indígena da sociedade brasileira, porém, é necessário atravessar os desafios culturais e estruturais. Para garantir que os povos tenham uma educação digna é fundamental professores com formação apropriada, o cumprimento de políticas inclusivas e o reconhecimento do processo educacional através dos costumes, saberes tradicionais e da cultura (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024). Assim, as autoras afirmam que a consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade demanda um comprometimento contínuo de diversos setores da sociedade. É imprescindível que políticas educacionais inclusivas sejam implementadas, Bergamaschi (2013), destaca que é extremamente necessário criar um sistema que trate especificamente da educação escolar indígena, para que ela não seja dependente da união e dos Estados para não ser administrada e gerenciada de forma contraditória. Baniwa ressalta que:

A política de educação escolar indígena patina com índices vergonhosos para um país que tem a sétima economia do mundo, e a região amazônica amarga quase 2/3 das mais de duas mil escolas indígenas que não possuem prédio próprio para seu funcionamento. A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras e estimula o êxodo para os centros urbanos (BANIWA, 2019 p. 18).

Segundo Ladeira (2004), uma das dificuldades dentro da educação escolar indígena é exercer um ensino diferenciado que possa atender as particularidades de cada povo, considerando que, as concepções de futuro são distintas. Partindo dessa contextualização, as políticas públicas passam a discutir uma educação indígena diferenciada, o que na concepção de alguns povos indígenas o termo foi questionado e evidenciado de forma preconceituosa.

A representação da organização das escolas indígenas deve ser diversa do modelo escolar urbano. Diante dessa perspectiva, as escolas indígenas, ao adotarem o modelo escolar da cidade, contribui, para uma educação escolar de má qualidade e porventura acaba

acarretando uma desconformidade de políticas públicas, pois há muita firmeza ao conservantismo colonial (BERGAMASCHI, 2013), nesse sentido a autora aponta que:

Se você pensar em uma educação diferenciada, para eles você estará questionando a soberania nacional. Não há coisa mais ridícula, mais conservadora e mais atrasada nesse debate, mas é assim que a nossa elite da educação brasileira pensa e age. (BERGAMASCHI, 2013, p. 22).

De acordo com Bergamaschi (2013), a escola não tem o papel de solucionar demandas da educação indígena ou da identidade indígena. Contudo, a sua contribuição e participação tem sido fundamental para a reafirmação étnica e cultural. logo, a autora enfatiza:

Um exercício que precisa ser feito é pensar a escola como instrumento de conexão da vida na aldeia com o mundo exterior e a família e o povo como responsáveis pela educação interna, como tem sido desde os primórdios da vida indígena, como dois espaços distintos, mas conectados articulados e organicamente coordenados (BERGAMASCHI, 2013, p. 7).

Bergamaschi (2013) ressalta que entre tantos progressos e avanços ao longo dos anos, o direito à educação vem sendo o mais essencial de todos. Diante dessa reflexão a autora afirma que:

Já no campo da educação escolar, entendo que nós tivemos de fato muitas conquistas, muitos avanços, mas nem sempre as comunidades indígenas conseguem enxergar os avanços em várias direções. Uma delas, que eu já falei, é o avanço do direito (BERGAMASCHI, 2013, p. 7).

Para além do alicerce de leis, as condutas e metodologias de ensino bem desenvolvidas precisam levar em consideração o cenário da educação indígena na América Latina e no mundo (BERGAMASCHI, 2013). No Brasil, as leis que consolidam e fundamentam a educação escolar indígena retratam bases sólidas, que contribuem para a construção de uma sociedade que respeite a pluralidade cultural de forma ampla e justa. A LDB, a CF de 1988 e a lei que insere o ensino da história, cultura indígena e afro-brasileira nos programas escolares, são normativas transformadoras e significativas para a legitimação e reconhecimento da identidade e costumes dos povos originários (PEREIRA JUNIOR; MESQUITA; BATISTA, 2024)

Mesmo com a consolidação de progressos jurídicos, que promovem experiências inovadoras dentro das escolas indígenas, deve-se reconhecer que são conquistas não garantidas que estão em constante ameaça (BERGAMASCHI, 2013)

Pereira Junior, Mesquita e Batista (2024), explicam que é fundamental adequar o currículo e a formação intercultural de professores, porém, a permanência concreta de políticas que garantem essas especificidades necessita de recursos e desenvolvimento.

Diante dessa contextualização, Oliveira (2021), ressalta que as comunidades tradicionais começam a ser consideradas como grupos étnicos, configurados mediante as suas próprias vivências, deixando de ser classificados como uma categoria social.

Sobrinho, Sousa e Bettiol (2017), explicam que os povos indígenas no Brasil, enfrentam confrontos constantes, tornando-se ainda mais evidente quando se trata da educação e das várias formas de precarização instaladas nas escolas indígenas, havendo uma grande invisibilidade pelos órgãos governamentais. Além de todo o descaso nas escolas, há desrespeito relacionado aos projetos pedagógicos desenvolvidos por eles. Diante disso, Munduruku (2015) sublinha que:

No atual cenário político em que o Brasil se encontra, é perceptível o quanto o governo desrespeita a constituição e falha na hora de cumprir as leis. [...] ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política, produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontra-se muito além do que se estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente mais grave (LUCIANO, 2015, p.1).

A escassez de materiais didáticos simboliza um grande problema nas escolas indígenas, por se tratar de uma cultura plural. De acordo com o Censo, estima-se que apenas 48% da população faz uso de materiais didáticos em língua indígena e bilíngue. 74% dessas instituições de ensino lecionam as aulas a partir das suas línguas de origem (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Bergamaschi (2013) afirma que é necessário criar um sistema que trate especificamente da educação escolar indígena, para que ela seja independente da união e dos Estados para não ser administrada e gerenciada de forma contraditória. A representação da organização das escolas indígenas deve ser diversa do modelo escolar urbano, diante dessa perspectiva, as escolas indígenas ao adotar o modelo escolar da cidade contribuem para uma educação escolar de má qualidade e porventura acaba acarretando uma desconformidade de políticas públicas, pois há muita firmeza ao conservantismo colonial (BERGAMASCHI, 2013). Partindo dessa afirmação, Ladeira (2004) afirma:

A escola não é apolítica, e a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, suas políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes (LADEIRA, 2004, p. 145).

Segundo o INE (s./d.), para atravessar as barreiras dentro da educação escolar indígena é primordial desenvolver debates de conscientização, profissionais que contribuam na promoção do resgate cultural e, sobretudo, do suporte de políticas públicas. Partindo dessa concepção Ladeira (2004) salienta:

Assim, acreditamos que, se o MEC só pode ter uma função normativa, a execução das ações educativas em terras indígenas deveria estar sendo atendida de modo particular, inovador, cuja viabilidade jurídico-administrativa deveria ser também um desafio para uma instância federal mais sintonizada com a realidade atual do movimento social indígena. (LADEIRA,2004, p. 149).

Segundo Baniwa (2019), a educação escolar na perspectiva das comunidades indígenas, além de ser um direito básico fundamental, também vem sendo um instrumento necessário para a garantia de direitos territoriais e de cidadania.

Com estas reflexões postas, o capítulo seguinte irá apresentar as perspectivas da educação escolar indígena no contexto brasileiro a partir das lutas e dos movimentos de resistência vivenciados pelos povos originários.

4 PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

O presente capítulo apresenta como a educação escolar indígena é evidenciada no cenário brasileiro, a partir das lutas que resultaram em alguns avanços e os empecilhos que impedem uma educação de qualidade.

Para alcance do objetivo delineado foi realizado levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo desta monografia – educação indígena e da educação escolar indígena – a partir de motores de pesquisa, como o Google Acadêmico e o *Scielo*, bem como dados oficiais dos institutos de pesquisas educacionais e órgãos oficiais (INEP, INE, COPIPE, INSTITUTO UNIBANCO, MEC), e também a breve descrição da experiência da pesquisadora-estudante, na trajetória escolar em escola indígena do povo *Pankará*. e na conclusão dos anos escolares em escola não indígena.

Para a descrição dos desafios e sentidos da educação escolar indígena enfrentados pelo povo *Pankará* foi realizada a pesquisa teórica, pelo levantamento bibliográfico, que segundo Gil (2008) é realizada através de materiais já desenvolvidos como livros, artigos científicos, com os seguintes quesitos: motor de pesquisa, estratégia de busca, idioma, recorte temporal e palavras-chaves.

Inicialmente, definiu-se como motor de pesquisa *Scielo*, no idioma português, com as palavras-chave: educação indígena, educação escolar indígena e povo *Pankará*. Foi utilizada como estratégia de busca o *boleador* AND. O recorte temporal foi de 2018 (ano de ingresso da pesquisadora no ensino superior) até 2024 (ano de produção da escrita do exercício monográfico).

Para o levantamento no motor de pesquisa *Scielo* foi utilizada a palavra-chave boleada “educação AND indígena”, no idioma português, e, preliminarmente, foram encontrados 358 (trezentos e cinquenta e oito) resultados. Como critério de exclusão dos resultados preliminares foram aplicados os filtros: coleção (Brasil), ano de publicação (2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), periódicos com quantitativo de 10 (dez) ou mais publicações e tipo de literatura (artigo)

Os periódicos incluídos na filtragem atenderam ao critério quantitativo de 10 (dez) publicações, como apresentado na tabela 1 (APÊNCIDE A). Após a aplicação dos filtros, foram encontradas 39 (trinta e nove) artigos científicos, como ilustra a tabela 2 (APÊNDICE B).

Dos artigos selecionados e apresentados na Tabela 2, foram excluídos, a partir da leitura do título, aqueles que apresentavam temáticas muito específicas de um povo, localização geográfica fora da Região Nordeste do país ou idioma estrangeiro. Após a exclusão pelos

critérios citados, permaneceram como fonte de levantamento bibliográfico 18 (dezoito) artigos, a saber na tabela 3 (APÊNDICE C).

Para o segundo levantamento, foram utilizados o mesmo motor de pesquisa *Scielo* e como palavras-chave boleadas foram utilizadas “educação AND escolar AND indígena, no idioma português. Nesse momento, tiveram 99 (noventa e nove) resultados. Também foram aplicados os mesmos filtros anteriores: coleção (Brasil), ano de publicação (2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), periódicos com quantitativo de 5 (cinco) ou mais publicações e tipo de literatura (artigo).

Observou-se, no entanto, que os artigos incluídos na aplicação dos filtros foram em número de 16 (dezesesseis) e já estavam contemplados nos artigos selecionados, como disposto nas tabelas em apêndices e referendadas acima. Assim, não se incluíram mais artigos neste momento da pesquisa.

Quanto ao apontamento das perspectivas da educação escolar indígena do povo Pankará, na garantia do direito à educação foi utilizado o motor de pesquisa *Scielo* com a palavra-chave “Pakarâ”. Também foram aplicados coleção (Brasil), ano de publicação (2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), periódicos com quantitativo de 10 (dez) ou mais publicações e tipo de literatura (artigo)

O resultado obtido foi de 1 (uma) publicação, com ano de publicação de 2014, mas que foi incluída como referência, por se tratar de temática sobre a educação do povo em específico.

Tabela 1 – Publicação sobre povo Pankará e educação

ALMEIDA, Patrícia Fortes de; FÁTIMA E SILVA, Rosália. A retomada da educação escolar pelos índios Pankará. *Polis*, Santiago, v. 13, n. 38, p. 89-105, 2014.

Fonte: Elaborado pela pesquisa com base em Scielo (2024)

Realizado esse levantamento, foram observados os dados oficiais sobre a educação escolar indígena brasileira, como estão apresentados no item seguinte.

4.1 A atualidade da educação escolar indígena no Brasil

O Censo da Educação Básica (INEP, 2022) evidencia que no Brasil existem 3.359 escolas indígenas, onde um terço encontra-se localizado na região do Amazonas, abrangendo 1.884 gestores e 20.373 professores. 3.334 dessas escolas estão situadas em territórios quilombolas e indígenas. Evidencia-se que metade dessas instituições correspondem a uma porcentagem de 49% são acometidas pela escassez de saneamento básico, 75% não tem acesso

a internet, apenas 14% dessas escolas garantem o acesso a internet banda larga e 30% possuem energia elétrica. A precariedade estrutural nessas escolas acaba restringindo os conhecimentos técnicos e científicos estimando-se que apenas 8% têm capacidade de ofertar laboratórios. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021)

De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2022), existe uma insuficiência na oferta de ensino médio e de anos finais em comunidades indígenas, onde somente 15,28 % das escolas garantem a disponibilização ao acesso ao ensino médio para as populações indígenas (BRASIL, 2024).

O estado do Amazonas é considerado a região que mais enfrenta obstáculos na área na educação, apresentando um ensino extremamente precário, considerado um dos mais baixos do Brasil. Além de toda a precariedade instalada no sistema educacional, existe uma carência muito grande de professores com formação superior em magistério indígena ou licenciatura intercultural, a maioria por sua vez possui apenas o ensino médio (BANIWA, 2019).

De acordo com a Secretária Estadual de Educação de Pernambuco (2024), dentro da rede estadual estão inseridas 160 escolas em territórios indígenas, assistindo cerca de 16 mil estudantes. Em 2024, a escola indígena capitão Dena, pertencente a etnia Truká, município de Cabrobó, localizada no sertão pernambucano, é inaugurada pelo governo do estado como a primeira escola indígena do Brasil a ofertar o ensino na modalidade integral.

Segundo Menezes (2020), no estado de Pernambuco as lutas e reivindicações resultaram em muitos avanços, contudo, ainda existem muitos desafios a serem atravessados.

Segundo o Instituto Unibanco (2021), a ausência da oferta do ensino médio e anos finais do ensino fundamental, resulta em dificuldades significativas no processo de aprendizagem das crianças e jovens indígenas. Com isso, é necessário o deslocamento para as áreas urbanas, estando visivelmente mais expostos ao racismo, preconceito e a uma nova realidade social, provocando um grande impacto cultural.

Bergamaschi e Silva (2007), apontam que a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocasionou novas possibilidades entre a sociedade civil, Estado e povos indígenas, reconhecendo a pluralidade cultural.

Segundo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, reitera que

[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e respeitar todos os seus bens (BERGAMASCHI; SILVA, 2007).

Dessa maneira, entende-se que as escolas indígenas possuem sua própria política educacional e um paradigma diferenciado, devendo ser respeitado, o que as fazem divergentes das escolas públicas.

É necessário compreender o processo histórico e os seus aliados durante a trajetória da escolarização indígena, para refletir perspectivas para uma educação escolar indígena inclusiva. (SOARES; RAMOS; FERST; SILVA, 2021).

A educação escolar indígena no contexto brasileiro, tem evoluído significativamente, contudo, ainda é permeada por muitos desafios. Garantir uma educação digna e de qualidade para os povos, não se trata apenas da inclusão escolar, é necessário garantir uma formação que certifique as comunidades indígenas o direito de utilizar a sua própria língua e seus próprios processos de aprendizagem na escola (CUNHA JÚNIOR, 2016), como se evidencia no movimento registrado na fotografia abaixo.

Figura 2 – Manifestação “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito



Fonte: Cimi (2024)

Partindo da perspectiva da educação indígena que queremos, a I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI), enfatiza a necessidade de promover novas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena que pondere um sistema educacional próprio, considerando a realidade a partir da contemporaneidade e um gerenciamento etnoterritorializada. Contudo, evidencia-se que proposta instituída pelo Ministério da Educação (MEC), no decurso da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009, em

Luziânia-GO, foi sancionada pelo decreto n. 6.861 de 2009, estabelecendo os territórios etnoeducacionais (TEEs) (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que estava prevista acontecer em 2017, foi realizada em 2018, em Brasília (DF), por motivos administrativos e organizativos. O principal objetivo do CONEEI foi promover um espaço para a discussão e reflexão sobre a concretização da política nacional de educação, analisar os desafios na educação escolar indígena como também fomentar a educação a partir de uma perspectiva específica e diferenciada. (CIMI, 2018). Medeiros (2022), enfatiza que:

As escolas indígenas simbolizam espaço de luta e resistência dos povos indígenas na medida em que instauram um movimento contra hegemônico na educação, propondo outras práticas educativas, emancipatórias, frente às práticas de dominação. Espaço este que precisa ser respeitado pela sociedade civil (governantes, intelectuais...), que deve se comprometer e se aliar à luta dos povos indígenas (MEDEIROS, 2022, p. 49).

Segundo Oliveira e Nascimento (2012), na maioria das vezes, os conselhos de educação desprezam as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), não determinando métodos específicos para o reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores; implicando no reconhecimento das escolas diante aos sistemas de ensino e os próprios territórios indígenas que desejam ter suas escolas regulamentadas.

Um dos grandes desafios está associado à função coordenadora do MEC, que pouco vem se manifestando no âmbito dos sistemas de ensino locais. Esse cenário requer a criação de mecanismos de acompanhamento e análise para a efetivação da Política Nacional coordenada pelo Mec. Portanto, é fundamental compreender como essas políticas são desenvolvidas pelas secretarias de educação, regulamentadas pelos conselhos e empregadas no cotidiano das escolas indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). conforme esse pensamento, o INE (s/d) aponta que:

Para esses enfrentamentos é preciso de apoio, políticas públicas, conscientização sobre a importância da educação indígena para nossa sociedade e, sobretudo, de profissionais capazes de resgatar, repassar e renovar conhecimentos sobre a valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Oliveira e Nascimento (2012), destacam que as principais críticas feitas às políticas atuais, competem a desvalorização da categoria de “professor indígena”, a alimentação escolar, dificuldades no transporte, construção de escolas que desprezam os paradigmas ambientais e socioculturais, além da falta de reconhecimento das escolas indígenas.

Partindo das reflexões de Oliveira e Nascimento (2012), pondera-se que os vários órgãos enredados na estruturação das políticas educacionais, em que o Serviço de Proteção ao Índio

(SPI), Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e Ministério da Educação (MEC), encontra-se em uma colocação de órgãos privilegiados no âmbito das diretrizes educacionais.

Cada órgão, com suas divergências, buscou ratificar seus respectivos “capitais simbólicos” em assuntos relacionados à educação, em que o SPI foi considerado um momento de interatividade e progressão, a FUNAI como avanço para o bilinguismo e economia e o MEC como uma forma de promover a garantia dos direitos diferenciados na educação, objetivando reparar as desigualdades (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

O conceito de “educação indígena diferenciada”, tornou-se uma pauta fundamental para as políticas públicas”. Contudo, esse conceito é evidenciado por alguns povos indígenas de forma negativa, considerando como um modo de discriminação e exclusão no qual dificulta o ingresso em escolas da sociedade nacional (BEZERRA; COSTA; SANTOS, 2020).

A educação escolar indígena é uma ferramenta primordial para a resistência das comunidades indígenas. A educação a partir de uma perspectiva intercultural, bilíngue e diferenciada tem sido um recurso essencial para a reivindicação e garantia de direitos, incluindo autonomia de formularem e ministrarem o processo de aprendizagem dos povos indígenas, viabilizando o acesso a outros direitos fundamentais como a saúde e a terra. (MENEZES, 2020)

Diante das reflexões apresentadas o próximo item discutiu o processo de formação político e social do povo Pankará e os marcos importantes para a construção da educação escolar indígena.

4.2 A realidade da educação escolar indígena do povo Pankará: “educação é um direito, mas é do nosso jeito”

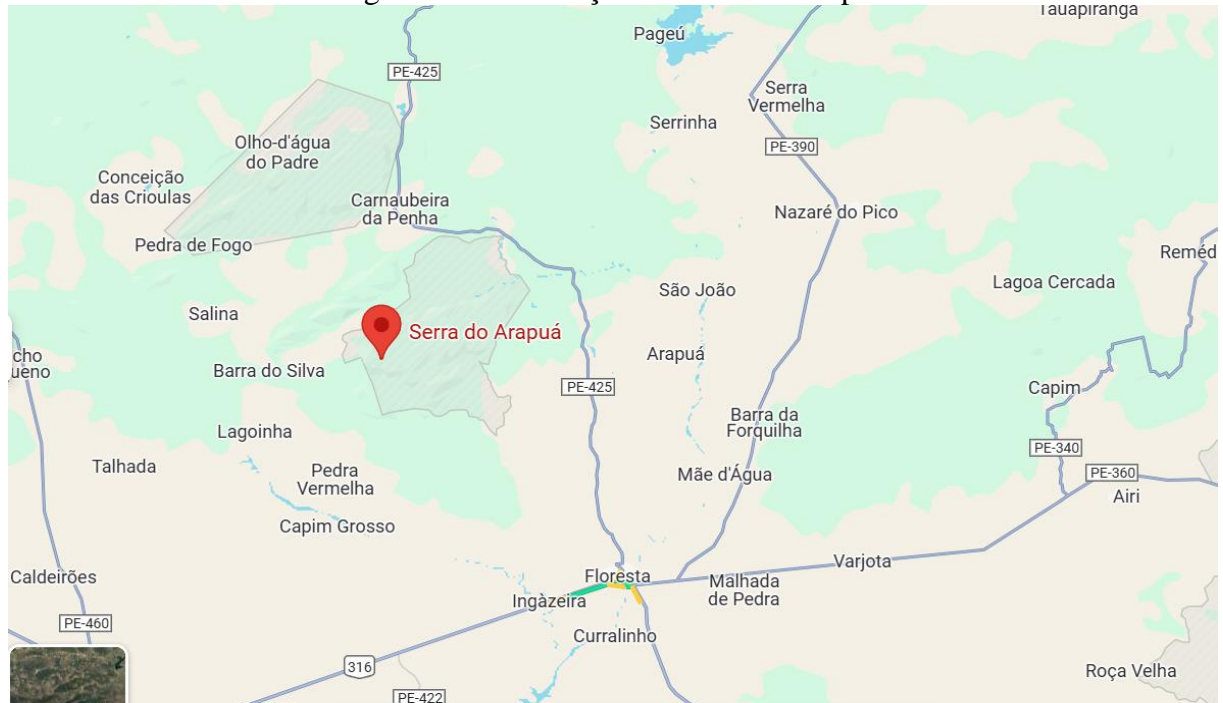
Este tópico, apresenta o contexto histórico acerca do processo de formação político e social do território Pankará, a partir da retomada da educação, trazendo alguns marcos importantes para o desenvolvimento da educação escolar indígena e a necessidade da luta coletiva para a efetivação de direitos dentro da comunidade.

O povo indígena Pankará da Serra do Arapuá, encontra-se localizado no município de Carnaubeira da Penha, interior de Pernambuco, região da bacia do São Francisco, predominada pelo bioma caatinga (OLIVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2014), como é destaque na figura seguinte.

Para Mendonça, os Pankará se insurgiram inspirados e motivados pelos legados dos “mais velhos”, a quem reconhecem como resistentes, diante das diversas formas de exploração e violência a quem foram submetidos, cabendo naquele tempo presente, de “retomada” de sua história, que os Pankará honrassem suas memórias, sendo

necessário para isto que as “ramas” fossem protagonistas de uma desobediência explícita e pública, a partir de uma configuração, onde os “sujeitos” caboclos dão lugar ao povo Pankará, estes sujeitos de direito (CUNHA, JÚNIOR, 2016, p. 104)

Figura 3 – Localização da Serra do Arapuá



Fonte: Google Maps (2025)

Em 2003, emerge uma nova geração de lideranças Pankará, descendentes dos quais anteriormente acionaram o SPI, estruturando-se politicamente na luta de uma identidade coletiva. Essa mobilização marca o começo de um período significativo na diligência de direitos, reafirmada pelo etnônimo Pankará (MENDONÇA, 2019).

Desde 2003, ano do seu reconhecimento, a comunidade indígena Pankará vem lutando pela garantia do território que se encontra em processo de demarcação e por uma saúde e educação específica (OLIVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2014).

Figura 4 – Povo indígena Pankará no Acampamento Terra Livre (ATL)



Fonte: Acervo pessoal Fernando Henrique (2024)

O ano de 2004 foi marcado por conquistas significativas para o povo, no qual, duas equipes de saúde e todas as escolas situadas dentro do território foram estadualizadas. Contudo, essas obtenções, resultaram em um cenário conflituoso com a prefeitura de Carnaubeira da Penha, perpetuando até os dias atuais, em decorrência da recusa, partindo das lideranças de

serem subalternizados pelas organizações políticas responsáveis pela colonização daquela localidade (MENDONÇA, 2019)

Diante dessa contextualização Cunha Junior (2016) afirma:

As estratégias de resistência são uma característica marcante para os povos indígenas e na contemporaneidade mantém conformações próprias do contexto em que se encontra a educação escolar indígena, os povos indígenas como atores políticos, e suas ações e embates nas diversas arenas onde passam a intervir (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Dentro do Território, existem a troca de conhecimento e de saberes que promovem o fortalecimento da cultura. Em contrapartida, com a existência de diversos interesses de forças políticas, essas relações ocorrem de maneira conflituosa, resultando em rupturas com paradigmas dominantes (ALMEIDA; SILVA, 2016).

Contudo, segundo as autoras Almeida e Silva (2014), mesmo a educação escolar indígena do povo Pankará passando pelo processo de estadualização e venha sendo administrada pelo Estado, reduzindo assim, os prejuízos desencadeados pela esfera municipal, o povo Pankará ainda atravessa grandes limitações no sistema educacional da rede estadual.

Entretanto, as alterações ocorridas no âmbito político-pedagógico, decorrem de forma antagônica, de maneira que, encontra-se, uma insuficiência na sua estruturação e na regulamentação administrativa e jurídica que asseguram e reconhecem a efetivação desses indivíduos e seus costumes (ALMEIDA; SILVA, 2014).

Dessa maneira, Almeida e Silva (2014) apontam que, diante desse contexto, muitos desafios emergem de maneira recorrente dentro das esferas administrativas e pedagógicas na escola, principalmente, quando esse espaço é dirigido e supervisionado pela gerência regional de educação do estado, que em grande parte ignora os instrumentos pedagógicos e administrativos elaborados pelos povos indígenas.

De acordo com as reflexões de Almeida e Silva (2016), para entender como a educação escolar indígena do território Pankará se estabelece, é fundamental salientar algumas individualidades que compõem o processo de reconstituição da escola e do currículo escolar, sendo desencadeado a partir de três aspectos importantes: A retomada das escolas Pankará, a prática docente do povo Pankará, e seus desdobramentos que junto com a comunidade educativa vem ressignificando a escola e o currículo escolar.

De acordo com Mendonça (2019), a primeira manifestação ocorrida no dia 13 de janeiro de 2004, foi denominada como retomada da educação. Cunha Junior (2016), conceitua o termo retomada como:

O termo “retomadas” está relacionado ao ato coletivo de uma determinada etnia “tomar” de volta um território tradicional usurpado do “mais velhos”, seja por atos jurídicos/administrativos dos governos, ou pelas violências simbólicas e físicas das oligarquias locais (CUNHA JUNIOR, 2016, p. 1003).

A retomada da educação no povo Pankará foi uma manifestação coletiva que objetivava a promoção da autonomia e posicionamento ao povo pela luta da escola indígena e seus projetos futuros. O movimento de retomada da educação efetiva-se em decorrência de atos coletivos provocados pelos indígenas que consecutivamente foi acolhido pelos quilombolas do Tiririca dos crioulos (MENDONÇA, 2019).

Em meados de 2004, as escolas existentes da serra do Arapuá eram engendradas por um corpo docente de professores não indígenas e encontravam-se sob a responsabilidade do poder municipal. As 20 escolas presentes no povo, disponibilizavam a escolarização até o ensino fundamental (MENDONÇA, 2019).

Conforme Almeida e Silva (2016), as mobilizações ocorridas, desencadeadas a partir da necessidade étnica do povo, consolidaram a união com outras comunidades indígenas do estado em conjunto com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE).

Nesse período, também teve apoio e participação do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), instituições não governamentais. A colaboração de pesquisadores e indigenistas no decorrer desse período foram fundamentais para a efetivação de denúncias realizadas pelo povo Pankará (ALMEIDA; SILVA, 2014).

A COPIPE vem desenvolvendo uma atuação essencial na articulação e mobilização indígena do estado, de maneira que, além da união estabelecida entre os povos, possibilitou oficialmente a certificação étnica, contribuindo para o processo de reconfiguração da educação escolar após o seu reconhecimento, que até o momento era gerenciada pelo poder municipal (ALMEIDA; SILVA, 2016)

Mendonça (2019) afirma que além da interrupção ocorrida na Cancela do Brejinho², houve também a necessidade de impulsionar mobilizações dentro das comunidades, objetivando a efetivação da infraestrutura, aliança com outros povos, o ritual do toré, reuniões/diálogos e denúncias realizadas a entidades responsáveis, para a consolidação do direito restaurado.

[...] desarticular a organização das escolas e interferir no rumo da Educação Escolar. As principais lideranças junto com os professores e a comunidade impedem a entrada do poder municipal através do Toré na cancela da Aldeia Brejinho. Esse foi o grande movimento que mostrou autonomia do povo e o desejo que tinha de ser respeitado pelo poder do não índio (CUNHA JUNIOR, 2016, p. 105).

² A cancela fica localizada na aldeia Brejinho, município de Carnaubeira da Penha-PE, dando acesso a subida da Serra do Arapuá, povo Pankará.

A retomada das escolas ocorridas na Serra do Arapuá resultou também na retomada étnica e territorial do povo. Para a criação de novas escolas, foram realizados dois pontos estratégicos: primeiro foram feitas a análise de fundos próprios, pondo-as em processo de funcionamento, para posteriormente encaminhar a certificação à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Em seguida, foram solicitadas as obras da SEDUC, através de um planejamento da COPIPE, no conselho estadual de educação escolar indígena (MENDONÇA, 2019)

Partindo da visão de Mendonça (2019), a prática pedagógica é embasada nos saberes, histórias, apreciação da cultura e conhecimento ancestral, como um método de superar a colonização curricular. Os conteúdos curriculares são desenvolvidos como uma intervenção sociopolítica fundamental no desenvolvimento de um currículo anticolonial exposto pelo OIEPE.

Partindo dessa perspectiva, Almeida e Silva (2014) destacam que a construção de instrumentos normativos não se deve ser considerado como o único direcionamento para solucionar as barreiras enfrentadas na educação escolar indígena, uma vez que, corre o risco de refletir em um formalismo jurídico, que de maneira exagerada resulte em inflexibilidade.

4.3 Uma experiência dentro da educação escolar indígena no povo Pankará: breve relato

Este item ilustra, de forma breve, a experiência e os desafios enfrentados por uma representante do povo em estudo, enquanto estudante indígena.

O relato de experiência é um procedimento metodológico de pesquisa qualitativa e “se torna essencial a observação, descrição, compreensão e explicação para construir uma possível análise, como destacam Antunes *et al* (2024, p. 03).

O relato de experiência, nesse sentido, tem como objeto de pesquisa um fenômeno observável, em um ambiente natural, no qual a pessoa que pesquisa se relaciona com o objeto para investigar a realidade de forma sistemática, explicitando seus vieses de observação e análise, em um processo minucioso de descrição, com vistas a uma comunicação científica que busca ser fidedigna (ANTUNES; TORRES; ALVES; QUEIROZ, 2024, p. 6).

Assim, relato refere-se a uma mulher indígena, pertencente ao povo Pankará, onde desde criança residiu na aldeia Retiro, localizada na Serra do Arapuá, município de Carnaubeira da Penha, em Pernambuco.

A pesquisadora-estudante Pankará afirma que desde a infância, a vivência na comunidade e com seus ancestrais vem fortalecendo a cultura, os costumes e os valores do povo.

Na Serra do Arapuá, a trajetória escolar deu início no ano de 2004, na escola Quintino de Menezes, pertencente ao município de Carnaubeira da Penha, localizada na aldeia Casa Nova.

A história da aldeia pode ser representada pela poesia

Eu vou falar pra vocês
De uma grande aldeia,
Que teve um nome engraçado
Devido a uma casa de teia.

Há muitos anos atrás
Até se civilizar,
Esse povo não via
Casa de tijolo por lá.

Foi daí que apareceu
Um homem branco sabidão
E começou a erguer uma grande construção.

Uma casa grande de tijolo
Coberta com telha, então
Que causou a todo mundo
Uma grande admiração.

E daí o índio dizia:
Vamos a roça cavar cova?
Para plantar mandioca
E ver de perto a casa nova.

Na época só existia
Casa de palha e madeira
Tapada com vara e barro
Era a morada verdadeira

Casa nova de baixo e de cima
Por eles assim é chamada
A de cima é mais alta
Porém fica na chapada

Como todas as aldeias
Sobrevivem da agricultura
Da plantação da mandioca
E também da fruticultura

Criam alguns animais
Aves, caprinos, suínos e ovinos
Existem lá umas famílias
Que tem até bovinos

São três fontes cristalinas
Com água permanente
Porém em época em época de seca
Não aparte essa gente

Na casa nova de cima
Festejam seu padroeiro
Em uma pequena igreja
De frente para o terreiro

O santo é comemorado
Pelo seu patrimônio
Em homenagem ao dono
Que chama-se Antônio

Essa aldeia é muito grande
Tem ancião de noventa anos de vida
Casa nova de baixo e de cima
E assim ela é dividida

Na Casa Nova de baixo
Comemora-se São José
Todo ano no mês de março
Reza-se com muita fé

Existe uma escola
Que ensinava índio, branco e negro
O primeiro professor
Foi Manoelzinho dos Pedros

Em mil novecentos e setenta e seis
Veio a primeira escola
Onde o índio veio estudar
E a cultura foi embora

As famílias católicas e evangélicas
Duas religiões distintas
O evangélico se divide
Em assembleia e adventista

A mandioca é plantada
Todo ano de cova
Essa aldeia que eu falo
É a aldeia casa nova
Fonte: História Oral, Anciões Pankará

O deslocamento até a escola era realizado em 40 minutos a pé, pois não havia transporte público, e já evidencia um desafio significativo. Conforme Baniwa:

Os desafios da educação escolar indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno: acesso, permanência, egresso e êxito formativo e na vida cotidiana. O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. Neste sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: i) formação de recursos humanos — professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de ensino — estruturas das escolas e dos sistemas de ensino (BANIWA, 2019 p. 24).

Passaram-se alguns anos, e foi criada a escola Nossa Senhora Aparecida, mais próxima à sua aldeia. E foi realizada a transferência para aquela escola dando continuidade à sua trajetória escolar. Nesse período as escolas do território já estavam passando pelo processo de

estadualização e reestruturação, sendo reconhecidas como Escolas indígenas. Cunha Junior (2016) explica que:

As experiências vivenciadas pelos povos indígenas nos processos de retomada de seus territórios ao longo dos anos 1990, tornaram-se referência nas mobilizações para a estadualização da EEI. Essas vivências levaram os povos indígenas a construir estratégias de articulação a partir de direitos comuns e incidência política (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 75).

Na unidade escolar, os professores possuíam apenas o magistério ou o normal médio. A estrutura utilizada era uma casa de farinha, com um quadro de giz, utilizada como espaço sala de aula para uma turma multisseriada, ou seja, uma classe com crianças em diferentes idades e níveis escolares de anos também diferente e com ausência de materiais didáticos.

Na escola tinha uma matéria específica de arte indígena, proporcionando conhecimentos sobre a cultura, o povo e os artesanatos, estabelecendo uma relação ainda mais forte com a natureza e a identidade. Carneiro salienta que:

A importância da Arte no processo educativo é indiscutível, vez que está imbuída de características ímpares, contribuindo para o desenvolvimento individual do aluno, tornando-o capaz de aprender a organizar suas experiências por meio do sentimento estético, utilizando a educação como instrumento fortalecedor desses sentimentos (Carneiro, 2019, p. 5).

Figura 5 – Arte indígena



Fonte: Acervo de Fernando Henrique (2024).

O povo Pankará não tinha um currículo indígena, porém, como se tratava de uma educação específica e diferenciada os conhecimentos científicos eram integrados de acordo com a realidade na aldeia.

As manifestações culturais do povo eram realizadas durante os horários de intervalos das aulas, com o *toré*, ritual sagrado para o seu povo. Sendo esses costumes que contribuíram e contribuem, até hoje, para o fortalecimento da educação escolar indígena.

Cunha Junior (2016) destaca que:

O Toré é uma tradição indígena comum aos povos indígenas do Nordeste, sendo praticado de diversas formas pelas diferentes etnias da região. Como dança ritual, é um elemento de afirmação étnica e identitária, tendo também um forte sentido político, na medida em que articula novos sujeitos políticos nas arenas de disputas políticas com o Estado e setores políticos oligárquicos na região (CUNHA JUNIOR, 2016, p. 57).

Figura 6 – Alunos dançando Toré



Fonte: Acervo de Fernando Henrique (2024)

No ano de 2010, a estudante foi matriculada na escola indígena Bom Jesus dos Aflitos, localizada na aldeia Boqueirão para cursar a quinta série do ensino fundamental. O deslocamento até a unidade escolar, novamente, era realizado a pé, por cerca de 20 minutos, até um ponto onde se pudesse tomar o transporte escolar, realizado em pau de arara.

O transporte era pago pelo Governo Estadual, e em muitos momentos houve atraso no repasse de recursos para o transporte escolar dos estudantes indígenas, o que acarretou situações

de ausências pela falta de recursos financeiros para fazer a efetivação do pagamento aos motoristas.

A Constituição Federal de 1988, pondera em seu artigo 208, a garantia do transporte escolar gratuito, cabendo ao poder público ofertar esse serviço de maneira digna e segura, incluindo o transporte escolar da zona rural. (BRASIL, s. d)

As condições das estradas também eram um entrave ao deslocamento, pois em períodos chuvosos, os carros atolavam frequentemente, tornando-se quase que impossível chegar até a escola. partindo dessa reflexão Urquiza e Santos (2020), evidenciam que:

Muitas escolas indígenas, localizadas nas aldeias rurais, sofrem com a falta de material didático e infraestrutura. Além disso, carências como transporte, iluminação nas estradas até as escolas, segurança e falta de água, dentre outras, comprometem o ano letivo, principalmente as aulas ministradas no período noturno, levando muitos estudantes a abandonarem a escola na aldeia (URQUIZA; SANTOS, 2020, p. 24-25).

Quanto ao corpo docente, os professores estavam habilitados e capacitados para o desenvolvimento da docência, como destaca Baniwa (2019), a formação de professores indígenas apresentou grandes avanços durante o governo dos petistas, onde foram ofertadas licenciaturas interculturais indígenas, saberes indígenas na escola e magistério indígena.

A mudança para uma escola na cidade, ocorreu no ano de 2014, onde a estudante foi cursar o ensino médio na Escola Professor Aureliano Gonçalves dos Santos³, na cidade de Carnaubeira da Penha⁴.

A questão do deslocamento permaneceu como desafio, pois a jornada extenuante de sair de casa todos os dias às 5h da manhã e regressar às 19h, foi uma constante nos anos de cumprimento do ensino médio. Além de o transporte escolar – de baixa qualidade e segurança – permaneceu sendo a modalidade de pau de arara. A rotina exaustiva muitas vezes acabava comprometendo o seu desempenho escolar.

A convivência social dos estudantes indígenas, oriundos da zona rural, também foi um desafio enfrentado na escolha por uma educação de qualidade, pois os mesmos eram vítimas de várias formas de discriminações e ofensas. Como consequência, sofriam com a exclusão e o preconceito.

De acordo com o Cimi (2024), as discriminações sofridas pelos povos indígenas refletem a violação de direitos fundamentais, ocasionados pela falta de assistência dos estados

⁴ A cidade de Carnaubeira da Penha- PE, fica localizada entre a Serra do Arapuá, abrigando o povo indígena pankará e a Serra Umã, habitando o povo indígena Atikum-umã.

e municípios, onde essas esferas alegam essas responsabilidades, e acabam transferindo para o Governo Federal.

A trajetória escolar da representante, inicialmente, em uma escola indígena, e na conclusão da educação básica, em uma escola da cidade, foi um exemplo de impacto social, visto que a educação escolar em comunidades indígenas é atrelada a um cenário de obstáculos, lutas e resistências. A breve experiência relatada retrata as dificuldades e vivências de tantos estudantes indígenas.

As escolas da etnia Pankará, têm sido uma ferramenta fundamental para o fortalecimento da memória, cultura e identidade dentro da comunidade, mesmo diante de um cenário de estruturação, vem se mostrando firme nos valores e ensinamentos passados pelos ancestrais.

A memória, dentre outros aspectos, pode ser interpretada como uma retomada das nossas identidades históricas e a valorização dos saberes dos povos originários (QUIJANO, 2005 *apud* MEDEIROS, 2022, p. 26).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre a educação indígena brasileira, mais especificamente, sobre a educação escolar indígena como direito social.

Diante das reflexões apresentadas, como se evidenciam no capítulo primeiro, percebe-se que a educação indígena se constitui através de um caráter assimilacionista, dominante.

Esse processo educacional revela um sistema de ensino vulnerável, que desde a sua formação política e sociocultural vem enfrentando obstáculos para oferecer uma educação escolar indígena acessível e de qualidade. Desse modo, o sistema educacional indígena brasileiro é marcado por dificuldades advindas de um modelo de educação precário, resultantes da colonização e do modo de produção capitalista. Foi necessário percorrer um longo e cruel percurso para que muitos direitos fossem consolidados.

Em relação aos apontamentos que se fizeram descritos no segundo capítulo, onde foi discutido os sentidos da educação indígena e seu percurso de resistência e enfrentamentos para concretização de direitos - foi possível evidenciar que a luta dos povos indígenas por uma educação diferenciada, digna e de qualidade, ocorreu de maneira conflituosa, onde por muito tempo foi gerenciada por instituições segregadoras.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a luta coletiva dos povos indígenas, a educação surge de forma transformadora, garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada, promovendo a autonomia e a emancipação dos povos, através de um currículo estruturado a partir das suas especificidades.

Como destaca a trajetória de pesquisa deste objeto de estudo – educação escolar indígena -, no terceiro capítulo, buscou retratar as dificuldades da educação indígena e como ela é evidenciada no contexto brasileiro, a partir do relato de experiência da pesquisadora-estudante, que apesar dos desafios, defende e acredita na educação como direito social e transformadora da realidade do seu povo Pankará.

Através deste exercício monográfico pode-se concluir que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois foi possível revelar o quanto a educação indígena no Brasil ocorreu de forma violenta, resultando em um processo educacional precário e permeado por dificuldades, afetando o desenvolvimento de muitas crianças e jovens indígenas.

Os avanços ocorridos ao longo da história a partir da Constituição Federal de 1988, ainda não são suficientes para uma educação emancipadora, Segundo Ladeira (2004) o sistema educacional indígena necessita promover um discurso que possibilite uma análise crítica onde

as escolas seja um espaço democrático, onde os estudantes através dos seus conhecimentos contribuam para a reprodução social do seu povo.

Observou-se que apesar de muitos direitos garantidos constitucionalmente, ainda existem muitos obstáculos a serem atravessados, as escolas ainda necessitam de um olhar diferenciado para o seu desenvolvimento.

Contudo, conclui-se que toda violação sofrida, como o extermínio, exploração, destruição dos territórios e a violação de direitos vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil, refletem em um sistema educacional entrelaçado pela desigualdade e o preconceito, resultando em um ensino permeado por desafios que impactam diretamente na aprendizagem de jovens indígenas.

Segundo o Ministério da Educação (2007), formar professores indígenas integrantes de suas próprias comunidades exprime o principal desafio para a concretização de uma nova proposta de escola. É necessário formar profissionais indígenas qualificados pertencentes às suas próprias etnias, possibilitando aos povos indígenas a capacidade de assumirem suas escolas e seus respectivos projetos futuros.

A elaboração de diretrizes normativas, asseguradas pela Constituição, não são suficientes para abarcar todas as necessidades dentro das instituições escolares, pois não garantem de forma considerável a identificação das suas práticas, saberes e multiplicidade cultural. Pois segundo Baniwa (2019), as políticas de inclusão devem estar interligadas à valorização da diversidade dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 23-34, 2010.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 23-34, 2010.
- ALMEIDA, Patrícia Fortes de; SILVA, Rosália de Fátima e. A escola e o currículo para formar “Guerreiros (as)” Pankará: Prática Docente e Sentidos Emergentes. **Revista Cronos**, v. 17, n. 2, p. 45-56, 2016.
- ALMEIDA, Patrícia Fortes de; SILVA, Rosália de Fátima e. A retomada da educação escolar pelos índios Pankará. **Polis: Revista Latinoamericana**, n. 38, 2014.
- ANTUNES, Jeferson.; TORRES, Cicero Magerbio Gomes.; ALVES, Francione Charapa.; QUEIROZ, Zuleide Fenandes de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- ARROYO, Miguel G. O direito à educação ea nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.
- BEZERRA, Maria do Socorro Felix; COSTA, Vanda Elizete Vieira da; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Educação escolar indígena no tocantins: apontamentos reflexivos. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 538-552, 2020.
- BORGES, Adolfo Pereira. **Ensino de Filosofia e o perspectivismo: um caminho intercultural e decolonial para as aulas de filosofia para o povo Akwê-Xerente**. 2022. 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Palmas, 2022.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Migrações indígenas para as cidades: características e consequências**. 07 fev. 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/02/migracoes-indigenas-para-as-cidades-caracteristicas-e-consequencias/>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. 2016. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./ jun.2009.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. Retomada da educação escolar: Um estudo sobre educação, território e poder na experiência Pankará. **Interterritórios**, v. 5, n. 9, p. 39-71, 2019.

MENEZES, Maria de Fátima. **A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. 2020.

OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva; SILVA, Edson; OLIVEIRA, Fernanda Granja da Silva. A Ciência dos indígenas Pankará na Serra do Arapuá: uso dos recursos naturais na terapêutica e ritualística. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 2, n. 3, p. 19-35, 2014.

OLIVEIRA, Jessica Caroline de. Enquanto sua majestade não mandar o contrário: diretório dos índios, cartas régias e a violência indigenista (1757-1809). **Revista Antígona**, v. 1, n. 2, p. 3-38, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 765-781, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação-UNESP**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MESQUITA, Leticia Santos de Araujo; BATISTA, Rayça Gomes. Desafios e avanços na educação escolar indígena no Brasil. **Revista FAROL**, v. 20, n. 20, p. 147-154, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RUAN, Igor. Secretaria de Educação de Pernambuco. 07 fev. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2025

SEDUC-CE. **Educação Escolar Indígena**. [201-?]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, v. 201, n. 11, 2010.

SOARES, Livia Késsia da Silva Rocha *et al.* Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. *In*: SOARES, L. K. S. R. et al (org.). **Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura.** [s. l.]: Editora Científica Digital, 2021.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; SANTOS, Evanir Gomes. Educação indígena e direitos humanos: racismo e sub-representação na educação em MS. **VEREDAS-Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 6, p. 17-43, 2020.