

**HISTORIOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM  
RECORTE A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ATÉ A  
CONTEMPORANEIDADE**

**HISTORIOGRAPHY OF INDIGENOUS EDUCATION PUBLIC POLICIES: A CUT FROM  
THE 1988 FEDERAL CONSTITUTION TO CONTEMPORANEITY**

**HISTORIOGRAFÍA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA: UN  
RECORTE A PARTIR DE LA CONSTITUCIÓN FEDERAL DE 1988 HASTA LA  
CONTEMPORANEIDAD**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-286>

**Data de submissão:** 24/11/2025

**Data de publicação:** 24/12/2025

**Cristiane Teixeira Bazilio Marchetti**

Doutoranda em Educação

Instituição: Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP)

E-mail: cristiane.bazilio@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7833-2975>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6611624503316479>

**Nelson Russo de Moraes**

Livre-docente em Gestão e Educação Ambiental

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: nelson.russo@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0159-9433>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6708471420702848>

**Alonso Bezerra de Carvalho**

Doutor em Filosofia da Educação

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4091021554181403>

---

## **RESUMO**

O presente artigo é um recorte de um capítulo, resultado da dissertação de mestrado da autora na qual analisou o percurso histórico e legal das políticas públicas de educação voltadas aos povos indígenas no Brasil. Fundamentou-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, com base em pesquisa historiográfica e análise documental. O estudo destaca as transformações ocorridas desde a Constituição Federal de 1988, marco legal que consolidou o direito à educação diferenciada até meados dos anos 2017 com a promulgação da BNCC de forma a caracterizar tais políticas em suas respectivas potencialidades e/ou fragilidades. As discussões evidenciam o protagonismo indígena na conquista de seus direitos e a lenta construção de políticas públicas que reconhecem a diversidade cultural e linguística desses povos. A análise aqui apresentada demonstra que, embora avanços legais tenham ocorrido, ainda persistem desafios estruturais na efetivação de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e contextualizada.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Políticas Públicas. Povos Indígenas. Legislação Educacional. Diversidade Cultural.

## ABSTRACT

The present article is an excerpt from a chapter, the result of the author's master's thesis in which she analyzed the historical and legal trajectory of public education policies aimed at indigenous peoples in Brazil. It was based on a qualitative and descriptive approach, grounded in historiographical research and document analysis. The study highlights the transformations that have occurred since the Federal Constitution of 1988, a legal milestone that consolidated the right to differentiated education until the mid-2017 with the promulgation of the BNCC, in order to characterize such policies in their respective potentialities and/or weaknesses. The discussions highlight the indigenous protagonism in the conquest of their rights and the slow construction of public policies that recognize the cultural and linguistic diversity of these peoples. The analysis presented here demonstrates that, although legal advances have occurred, structural challenges still persist in the implementation of intercultural, bilingual, and contextualized indigenous school education.

**Keywords:** Indigenous School Education. Public Policies. Indigenous Peoples. Educational Legislation. Cultural Diversity.

## RESUMEN

El presente artículo es un extracto de un capítulo, resultado de la disertación de maestría de la autora en la que analizó el recorrido histórico y legal de las políticas públicas de educación dirigidas a los pueblos indígenas en Brasil. Se fundamentó en un enfoque cualitativo y descriptivo, basado en investigación historiográfica y análisis documental. El estudio destaca las transformaciones ocurridas desde la Constitución Federal de 1988, hito legal que consolidó el derecho a la educación diferenciada hasta mediados de 2017 con la promulgación de la BNCC, con el fin de caracterizar dichas políticas en sus respectivas potencialidades y/o fragilidades. Las discusiones evidencian el protagonismo indígena en la conquista de sus derechos y la lenta construcción de políticas públicas que reconocen la diversidad cultural y lingüística de estos pueblos. El análisis aquí presentado demuestra que, aunque se han producido avances legales, aún persisten desafíos estructurales en la efectiva implementación de una educación escolar indígena intercultural, bilingüe y contextualizada.

**Palabras clave:** Educación Escolar Indígena. Políticas Públicas. Pueblos Indígenas. Legislación Educativa. Diversidad Cultural.

## 1 INTRODUÇÃO

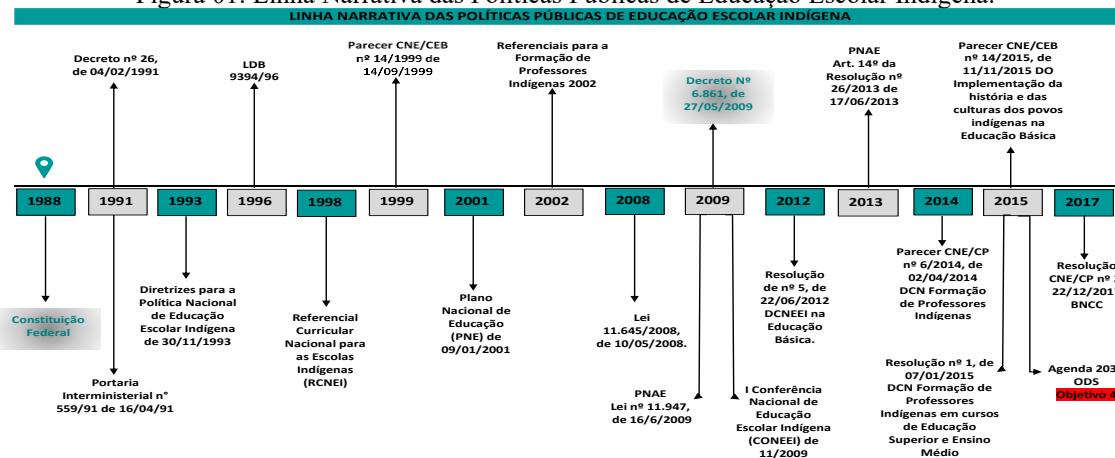
No atual contexto acadêmico-científico, evidencia-se um aumento significativo nos estudos sobre os povos indígenas do Brasil, sobretudo no que diz respeito a termos históricos e culturais.

Fruto de maior participação indígena, nas tomadas de decisões no campo das políticas públicas, eis que ao longo de muitos anos e de forma gradativa, foram surgindo aparatos legais nos diferentes seguimentos como na saúde, educação, questões territoriais e afins., sendo favoráveis aos indígenas. No entanto, tomando como base a própria história desses povos e seus relatos, pode-se salientar que essas conquistas são resultadas de um processo lento e regado a muito sangue e suor nativo (Lima, 2019).

Em se tratando da história e das transformações passadas pela educação escolar indígena, alguns autores relatam que transcorreram em dois momentos distintos, sendo o primeiro durante o período colonial na qual o foco era a catequização para a dominação e assimilação dos gentios, e o outro, após a Constituição de 1988, que abriu o caminho para novas perspectivas de educação com vistas ao respeito e democratização desse ensino (Medeiros, 2018).

Nesta seção trazer-se-á a revisão, dentro da perspectiva sócio-histórica, as transformações das políticas públicas de educação indígena, como apresentado na linha narrativa a seguir:

Figura 01: Linha Narrativa das Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena.



Fonte: Elaborado pela Autora

Até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, não houve de fato qualquer forma de legislação voltada a educação escolar indígena, mas o que se observou ao longo da história, foram tentativas genocidas e/ou etnocidas de instruções amplamente voltadas a processos civilizatórios. Mesmo assim, não pode-se deixar de dizer, que antes disso, os indígenas não tenham vivendicado momentos educativos ou de aprendizagem, visto que a forma de aprendizagem deles, muitas vezes se

dá por meio oral, passados de gerações para gerações, opostamente ao que será apresentado de agora em diante, que é a educação escolar indígena, propriamente dita e garantida por lei nos dias de hoje.

Sendo assim, Azevedo (1996) destaca que:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (Azevedo, 1996, p.56).

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, surge uma nova era para a educação indígena no Brasil, pois como descrevemos até aqui, as primeiras tentativas de educação voltadas aos povos originários desde a colonização europeia, deram-se numa vertente amplamente catequética e assimilacionista e com a CF, houveram rupturas nesse viés integracionista, na qual a educação passou a ser viabilizada de forma diferenciada, específica, intercultural e bilingue.

Durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas na futura Constituição do país. Além de participar das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios. Essa mobilização foi fundamental para garantir a consagração dos direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas (BRASIL, 2001, p. 13).

Como descrito por Faustino (2012), a revolução ocorrida na Educação Indígena na década de 1990 teve como marco a Constituição Federal de 1988, que desde então, passou-se a assegurar aos indígenas brasileiros o direito incondicional a uma educação diferenciada, na qual teriam acesso à educação universal mas de maneira adaptada, levando-se em conta suas línguas maternas, tradições culturais e o ensino sendo ministrado por professores próprios de suas comunidades, ou seja, professores indígenas, como citado em Grupioni (1997):

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (Grupioni, 1997, p. 130).

Segundo a CF de 1988, os índios passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (CF Art. 231). Nesse mesmo sentido, em seu artigo 210, a CF assegura às comunidades indígenas o

uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas, que viriam mais tarde, dar sustentação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantindo aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e inter-cultural (BRASIL, 1996).

Dentre estes aparatos legais, garante-se aos índios o direito a uma escola com características específicas, além de buscar a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio.

Os direitos assegurados aos povos indígenas, na Constituição de 1988, são o resultado da política internacional e da atuação dos próprios índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos (Buratto, 2007, p. 07).

Nas últimas três décadas que antecederam a Constituição, a educação dos indígenas era atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Com o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, essa realidade foi alterada, passando para o MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1991).

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

Numa perspectiva de obter subsídios e apoio técnico referente à educação escolar indígena, foi criada a Portaria Interministerial nº 559/91, que prevê a criação de um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados, além de definir uma gama de orientações afim de orientar como o Ministério da Educação – MEC deveria assumir suas novas funções. (BRASIL, 1991).

Desde então, foram criadas várias frentes de trabalho e reflexão junto a especialistas, entidades e pessoas, que juntamente corroborariam para a elaboração de diferentes diretrizes para a efetivação de uma educação diferenciada e pedagogicamente adequada aos estudantes indígenas, não só em terras indígenas, bem como fora delas. No sentido de romper com o modelo de catequização e integração dos índios a sociedade nacional, o MEC surgiu com a possibilidade o cumprimento da legislação garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada (BRASIL, 1991).

Elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, a partir do MEC, surge no final do ano de 1993, a Política de Educação Indígena, na qual apresenta as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Estas Diretrizes surgem com o intuito de servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios (BRASIL, 1993).

Tomando como base os direitos constitucionais para os povos indígenas, esse documento foi elaborado como instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna seja ela lingüística, cultural ou histórica (BRASIL, 1993).

Este documento, que representa um marco para a educação escolar indígena no Brasil, estabelece os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural. A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2002, p. 02)

A partir da CF, a educação escolar indígena passou a ser de responsabilidade do Estado, no entanto, essas diretrizes só servirão efetivamente se todos os agentes envolvidos (estados, municípios, MEC, FUNAI e universidades) assumirem suas respectivas responsabilidades ante aos novos desafios de educação para com esses povos (Grupioni, 2002).

De acordo com Oliveira e Nascimento (2012), além dessas Diretrizes de 1993 para os dias atuais, o MEC também instituiu um conjunto de outras diretrizes com o intuito de orientar quanto as medidas a serem tomadas frente as questões de educação indígena como por exemplo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), que trazem em seus textos, os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas, além de orientar os sistemas de ensino quanto a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI (Oliveira; Nascimento; 2012)

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a LDB trata a educação escolar para os povos indígenas de forma pontual, deixando claro que a mesma deverá ser organizada de forma diferenciada das demais escolas dos sistemas de ensino, bem como, dá liberdade a cada escola

indígena, para definir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com suas particularidades (BRASIL, 1996)

Além disso, a prática do bilinguismo também é enfatizada no artigo 32, na qual estabelece-se que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos de aprendizagem próprios (BRASIL, 1996).

Nos Artigos 78 e 79 dessa mesma lei, a educação para os povos indígenas é apresentada com o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, numa perspectiva de fortalecimento as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena. Sendo assim, a LDB determina a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa por meio da articulação dos sistemas de ensino, juntamente com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e no desenvolvimento de currículos específicos, incluindo exclusivamente, os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, além da formação de profissional especializado para atuar nas escolas, bem como a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados (BRASIL, 1996).

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Em consonância com o Artigo 79 da LDB, em 1998 foi publicado pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, no qual o documento foi elaborado com o propósito de oferecer subsídios para a elaboração de programas de educação escolar indígena, bem como orientações para a construção do currículo, dos materiais didáticos e para a formação dos professores.

Segundo o RCNEI (1998), tanto as escolas como seus respectivos materiais, devem estar pautados em princípios comunitários, interculturais, bilíngue ou multilíngue, específicos e diferenciados.

O RCNE/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p. 13).

O referido documento surge sob o entendimento de que a escola assumiu diferentes cenários ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1998).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido. Ele também serve de subsídio para ampliar e esmiuçar os princípios traçados no documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” de 1993. Em suma, é um documento com o objetivo de integrar conhecimentos universais selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são considerados documentos normativos, o RCN é um documento com subsídios adicionais, portanto, disponibiliza informações para além daquelas dispostas na elaboração de propostas curriculares. Geralmente os RCNs são elaborados para áreas que necessitem de informações adicionais, como é o caso da Educação Escolar em Escolas Indígena (Menezes, 2001).

Como consequência do RCNEI, foi aprovado em 14 de setembro de 1999, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

[...] o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas, e científicas, próprias dessas comunidades e, ao mesmo tempo, objetivando o acesso com sucesso à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social (BRASIL, 1999).

Vista como um grande avanço ao sistema educacional, a proposta da escola indígena diferenciada representa, mais um marco nas conquistas dos povos indígenas, pois até então, todo o processo de ensino aprendizagem dos povos indígenas, ainda ocorriam dentro dos padrões dos não índios e por mais que até aqui tenham havido avanços frente as questões educacionais, esse povos ainda não tinha assegurados os direitos escolares dentro dos padrões próprios de suas culturas, pois a

partir de então, passou-se a exigir das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades.

Vale lembrar, que educação indígena se difere do termo escola indígena, visto que a primeira, não está necessariamente ligada ao local de ensino, mas sim a toda forma de aprendizagem cultural, linguística e ancestral pelo qual cada indivíduo passa ao longo de sua vida, já a educação escolar indígena, foco do Parecer CNE/CEB nº 14/1999, visa regulamentar juridicamente, as condições para uma educação escolar Indígena, não só no que se refere a aprendizagem em si, como também a metodologia de ensino, materiais didáticos adequados, calendário escolar, avaliação, profissionais qualificados e demais peculiaridades, de forma adequada à realidade sociocultural de cada comunidade indígena.

Mas segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 776), no contexto escolar da época, estas diretrizes orientavam os sistemas de ensino a responderem as demandas das escolas indígenas que, naquele momento, ofertavam apenas os anos iniciais do ensino fundamental, mas que treze anos mais tarde, viriam a publicar novas diretrizes para a EEI com a necessidade da oferta de toda a educação básica nos contextos escolares indígenas.

No dia 09 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse plano, a educação escolar indígena é apresentada em um capítulo pelo qual são discorridos a situação da oferta da educação a esses povos, bem como as diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazos. Dentre os vinte e um objetivos e metas, destacam-se a universalização de programas educacionais em todas as séries do ensino fundamental, além da concessão de autonomia as escolas indígenas para com seus projetos pedagógicos, como no uso de recursos financeiros. (Grupioni, 2002).

Para além desses objetivos, o PNE para as escolas indígenas, também prevê a participação efetiva das comunidades nas decisões relativas às escolas, e a criação de linhas de financiamento para a implementação de programas de educação em escolas indígenas, com a finalidade de garantir as mesmas, equipamentos didático-pedagógicos básicos, além de bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. (Grupioni, 2002).

Com o PNE, a responsabilidade legal pela educação indígena e suas respectivas escolas, passa-se aos sistemas estaduais de ensino, portanto, fica a cargo desses órgãos, a profissionalização e formação de professores indígenas, bem como de seu reconhecimento público dentre as categorias na carreira do magistério. (Grupioni, 2002).

Para além dos aparatos legais em benefício das comunidades indígenas brasileiras que foram surgindo ao longo dos anos nos pós CF, devemos destacar também uma importante conquista na história tanto dos povos originários, quanto das comunidades negras, que foi a Lei 11.645/2008, publicada em 10 de maio de 2008 , como referenciado na figura 2.

Figura 2 - Currículo: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena



Fonte: Pereira, 2010

Essa lei altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir como obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, no currículo oficial da rede de ensino:

Art. 1º. O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008)

A escola é vista como um dos principais espaços para se refletir, ensinar e aprender não apenas conteúdos necessários as competências de leitura, escrita e cálculos, mas sobretudo sobre as diferentes raças, bem como acerca da origem e da influência dos povos negros e indígenas que formam a variedade de culturas de norte a sul do país.

Neste sentido, Goularte e Melo (2013, p. 36), destacam a importância de se trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo, pois ela poderá contribuir para o combate à discriminação, como também incentivar o respeito pelas diferentes culturas, promovendo o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade.

E ainda complementam dizendo que, são questões como essas e a necessidade de resgatar e/ou de legitimar as diferentes culturas que integram parte da formação do brasileiro que motivaram a instituição da Lei 11.645/08. (Goularte; Melo; 2013, p. 36)

Já com Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define-se agora sua organização como sendo Territórios Etnoeducacionais (TEEs), dos quais a política de educação escolar indígena passa a corroborar não apenas nas questões de organização territorial, mas também na forma de gestão e condução das mesmas, permitindo as comunidades indígenas, maior participação e autonomia na tomada de decisão de seus sistemas de ensino, como relatado nos artigos 1º, 3º e 4º desse mesmo decreto:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria. (BRASIL, 2009)

De acordo com a FUNAI, (2021, p. 08),

O TEE foi pensado como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, envolvendo seus diferentes atores e agentes (MEC, FUNAI, estados, municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs) na discussão e planejamento conjunto das ações.

Além disso, a FUNAI participa da coordenação do TEE, integrando o seu Comitê Gestor, bem como, exerce importante papel na mobilização das comunidades e execução das reuniões, e também prestando apoio técnico e financeiro para várias demandas dos povos indígenas inseridas nos Planos de ação de cada TEE. (FUNAI, 2021).



Fonte: BRASIL, Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, 2013

Para Bergamachi e Sousa (2015), essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena, pois apresenta um caráter mais autônomo ao processo educacional indígena. E ainda enfatizam que:

(...) nesse processo, estados e municípios são convocados a assumir suas responsabilidades em relação à educação escolar indígena, cabendo apenas aos povos indígenas a decisão de aceitar ou rejeitar a implantação de um etnoterritório. (Bergamachi; Souza; 2015; p. 155)

Com base no Censo de 2012, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas de 2013, foi feito um levantamento de que até aquele presente momento, 385 municípios já haviam assumido suas responsabilidades frente ao reconhecimento de uma educação escolar, visto que, entre escolas urbanas e rurais, 2.872 escolas indígenas, já faziam parte desse reconhecimento, como pode-se observar a seguinte:



Fonte: BRASIL, Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, 2013

ISSN: 2358-2472

Além disso, os autores descrevem que o Decreto também oferece possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, com indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação a dotações orçamentárias, incluindo não apenas materiais didáticos como também a alimentação escolar específica a cada etnia, ações essas que mais tarde serão melhores discutidas na Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, que irá instituir o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (FUNAI, 2021).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - construção de escolas; II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; III - produção de material didático; IV - ensino médio integrado à formação profissional; e V - alimentação escolar indígena. (BRASIL, 2009).

Com relação à efetivação deste Decreto, segundo dados do MEC/INEP (2012), 22 territórios etnoeducacionais até 2013 haviam sido pactuados, e outros mais 21 estavam sendo previstos para serem criados até o ano de 2016. Destes que já estão em vigor, pode-se destacar que a maioria se localiza na região norte do país, como observa-se na Figura 04:

Figura 04 – Territórios Etnoeducacionais Pactuados



Fonte: BRASIL, Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, 2013

Ao analisar-se este documento, nota-se que um dos pontos mais fortes nele, refere-se a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, a começar pela própria criação da escola como sendo por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando explícito o caráter autônomo do processo educacional indígena. (BRASIL, 2009).

Dentre tantas conquistas legais até aqui, outro grande marco na história, foi o Decreto nº 6.861/2009, este que é legalmente amparado pela Constituição Federal (CF) de 1988, no art. 210,

parágrafo 2º, na qual são assegurados os direitos aos indígenas na utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, bem como a denominação “escola indígena” tornou-se legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999. Sendo assim, o Decreto nº 6.861/2009 dentre outros documentos anteriores, é mais um resultado de um maior protagonismo indígena em busca de uma nova forma de se fazer escola.

Também neste mesmo Decreto nº 6.861/2009, questão envolvendo a alimentação escolar específica para as escolas indígenas, são abordadas em seu Art. 12, que diz: “A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura eda preferência alimentar local.” Sendo assim, entende-se que o respeito aos hábitos alimentares nas escolas indígenas é especificamente garantido nesta legislação e isso se dá, devido as lideranças, educadores, pais e mães indígenas que reivindicaram mudanças no cardápio oferecido nas escolas indígenas amparados na legislação brasileira. (Bellinger; Andrade; 2016).

Além deste decreto já abordar o tema sobre as especificidades da alimentação escolar indígena, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública, na qual o governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. (PNAE, 2021).

Com base em Castro et. all. (2014, p. 2402), “o PNAE caracteriza-se como política pública na área de segurança alimentar e nutricional, que teve seu início no país na década de 1950”. Pode-se dizer, que ele é considerado um dos mais abrangentes e duradouros na área de alimentação escolar do mundo, tendo como objetivo atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência nas escolas, inclusive nas indígenas e as localizadas em áreas remanescentes de quilombos. (Castro et al., 2014).

Segundo o PNAE (2021), os valores reapassados aos estados e municípios, são de acordo com o numero de alunos e respeitando cada modalidade e etapa de ensino, como mostra o quadro 1:

Quadro 1

ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO	VALOR DE REPASSE
Creches	R\$ 1,07
Pré-escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,36
Educação de jovens e adultos	R\$ 0,32
Ensino integral	R\$ 1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	R\$ 0,53

Fonte: Elaborado pela autora com base em PNAE, 2021

Além disso, por intermédio da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, institui-se como Diretrizes da Alimentação escolar que o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE deve investir 30% desse valor, na compra direta de produtos da agricultura familiar com a finalidade de estimular o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades (BRASIL, 2013), conforme quadro 2.

Quadro 2 - Diretrizes do PNAE

<b>Alimentação Saudável e Adequada</b>	Orienta para o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica.
<b>Educação Alimentar e Nutricional</b>	Fomenta a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida.
<b>Universalização</b>	Atende a todos os alunos matriculados na rede pública de educação básica.
<b>Participação social</b>	Favorece o acompanhamento e ao controle da execução por meio da participação da comunidade no controle social, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE).
<b>Desenvolvimento Sustentável</b>	Incentiva a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.
<b>Direito à alimentação escolar</b>	Garante a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

Fonte: FNDE, 2015

Em se tratando do cardápio escolar, no artigo 14 da Resolução nº 26/2013, estabele-se percentuais mínimos de atendimento às necessidades nutricionais específicas aos educandos, portanto o mesmo deve ser elaborado por nutricionista, respeitando os hábitos alimentares locais e culturais. (PNAE, 2021).

Segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA, 2020), com a chegada da Pandemia do Covid-19, decretada pela OMS em março de 2020, houve a necessidade de medidas de isolamento social, especialmente para povos indígenas e comunidades tradicionais, que se isolaram em seus territórios, dificultando o escoamento e a comercialização de seus produtos e principalmente, afetando diretamente o fornecimento de alimentação escolar. (MAPA, 2020).

De acordo com o Ministério da Agricultura (2020), este cenário, trouxe a tona a necessidade da flexibilização das políticas públicas que envolvem a segurança alimentar destes povos, mostrando ainda mais, a importância da aquisição de produtos da própria comunidade.

No final do ano de 2009, mais precisamente em novembro, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), pelo quais, representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil, reuniram-se com o propósito de discutirem a respeito das realidades e as necessidades educacionais da Educação Escolar Indígena e propostas de aperfeiçoamento quanto a sua oferta, principalmente em relação ao modelo de gestão, pois o foco primordial dessa Conferência, era a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil.

[...] em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.... O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas (Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, 2009b, p. 4).

Diante do contexto escolar da época e as demandas cada vez mais crescentes da EEI, que até então ofertavam apenas os anos iniciais do ensino fundamental, instituiu-se em 22 de junho de 2012, a Resolução de nº 5, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Nesse documento, surgem novas diretrizes para a EEI com foco na oferta da educação básica nas escolas indígenas, pelas quais vão orientar quanto a sua organização, em todas as etapas e modalidades, segundo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a Resolução de nº 5 (2012), irá determinar que os estados assumirão papel fundamental, na oferta dessa modalidade de educação, ou até mesmo compartilhando com os municípios essa competência. Além disso, em seu Artigo 25, essas normativas também vão orientar quanto a oferta e a avaliação das ações de formação inicial e continuada de professores indígenas; a promoção da formação continuada das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executem programas de educação escolar indígena; a elaboração e publicação de material didático específico para as escolas indígenas; a realização das conferências nacionais de educação escolar indígena, além do apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012).

Em se tratando de formação específica para professores indígenas, dois anos após a promulgação da Resolução de nº 5, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores Indígenas sob o Parecer CNE/CP nº 6/2014, de 02 de abril de 2014 e em 2015, a Resolução CNE/CP 01/2015 que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de professores Indígenas a Nível Médio e Ensino Superior, cujo objetivo é regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito nacional, sendo essa não só uma exigência legal, bem como uma reivindicação desses povos á muitos anos, como destacam Bettoli e Leite (2017, p.12835).

A reivindicação por formação de professores indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica que contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Tais diretrizes tomam como base primordial o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, ou seja, com processos próprios de ensino e aprendizagem e ao uso de suas línguas, mas para que isso ocorra de fato, comprehende-se que, existe uma carência expressiva no número de professores indígenas com a formação adequada para atuar em todas as etapas da Educação Escolar Indígena, portanto, essas diretrizes, irão apresentar os professores indígenas como os principais interlocutores de seus povos, bem como os responsáveis maiores na condução de suas escolas, para isso, necessitam estarem aptos a refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, assim como já destacado na Resolução CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012).

Sendo assim, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE 01/2015, ela orienta que:

A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2015).

Portanto, comprehende-se com esse documento que esses cursos devem formar para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa

assumida como princípio pedagógico, numa perspectiva de formação intercultural, ampliando não apenas seus conhecimentos culturais, bem como ampliando seus horizontes para a educação não indígena também (BRASIL, 2015).

Entendida como sendo mais uma das grandes conquistas frente ao protagonismo dos povos indígenas e em decorrência da Lei nº 11.645/2008, no mesmo ano de 2015, instituiu-se o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015, que irá tratar sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Com esse documento, a escola apresenta-se com um importante papel no fortalecimento de relações interétnicas entre os diferentes grupos étnicos e raciais, dos quais o trabalho sobre o prisma de diálogo e a aceitação de diferenças, contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, esse parecer exigirá, por meio de informações corretas e atualizadas, o conhecimento mais aprofundado e fidedigno sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas (BRASIL, 2015).

Em síntese, esse documento visa orientar que a temática da história e da cultura dos povos indígenas não se restrinja apenas as datas comemorativas, mas se estenda a toda a vida formativa de cada educando e em diferentes disciplinas e abordagens, propiciando assim, um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes em nosso país (BRASIL, 2015).

No que diz respeito aos olhares voltados as especificidades da educação escolar indígena, pode-se afirmar que o ano de 2015, foi um ano bem “produtivo”, pois além das políticas citadas anteriormente, neste mesmo ano, líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU, em Nova York, e traçaram um plano de ação mundial denominado Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esse plano é composto por um conjunto de metas a serem cumpridas com o objetivo principal de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade (Plataforma Agenda 2030, 2021).

Para subsidiar essas metas, foram estabelecidos 17 objetivos denominados como sendo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ou ODS, dos quais reúnem ações práticas que deverão ser desenvolvidas de forma universal até o ano de 2030 (Plataforma Agenda 2030, 2021).

Segundo a Plataforma Agenda 2030, os 17 Objetivos são integrados e indivisíveis e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável como sendo, a dimensão econômica, dimensão social e a dimensão ambiental.

Figura 05 - Áreas de ação dos ODS



Fonte: Plataforma Agenda 2030, 2021

Dentre essas dimensões, pode-se destacar que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) se dão em: erradicação da pobreza; fome zero, boa saúde e bem estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água limpa e saneamento; energia acessível e limpa; emprego digno e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; combate às alterações climáticas; vida debaixo d'água; vida sobre a terra; paz, justiça e instituições fortes e por fim; parcerias em prol das metas, como apresentado respectivamente na figura 06:

Figura 06 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: Plataforma Agenda 2030, 2021

Metas essas que visem melhorias à educação universal e o objetivo de número 4 irá tratar especificamente sobre a Educação de Qualidade, dos quais pretende-se assegurar a todos os indivíduos, uma educação inclusiva e equitativa, e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (IPEA, 2021).

Visando ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento, a promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro do objetivo 4.0 (Plataforma Agenda 2030, 2021).

Em se tratando dos povos indígenas, os mesmos são citados no objetivo de número 4.5, pelo qual o Brasil deverá até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (IPEA, 2021).

Nos ODS, a educação de qualidade é vista como um elemento chave na erradicação da pobreza, pois além da aprendizagem em si, é também entendida como um instrumento importantíssimo de emancipação e empoderamento. É o que se tem observado ao longo dos anos quanto aos povos indígenas. Estes, tem percebido que quanto mais acesso à educação de qualidade (respeitando suas especificidades), mais protagonistas eles se tornam na tomada de decisões em busca de seus direitos.

Sendo assim, a prática de educação dessas escolas, deve conceber os ensinamentos pensando no desenvolvimento de seus educandos em todas em suas dimensões, ou seja, levando-se em consideração uma educação integral, que contemple tanto o intelectual, bem como suas habilidades e competências emocionais, físicas, sociais e principalmente culturais.

No ano de 2017, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surgiu com o intuito de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em que seu principal objetivo é delimitar a qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Cabe a BNCC nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Nas palavras de Nazareno e Araújo (2018), ela foi prevista pelo Art. 210 da Constituição Federal (1988), tendo sua legitimidade assegurada pelos textos legais direcionados especificamente à educação brasileira garantidos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN,

Art. 26 – 1996, 2013; como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGB – 2009; na Conferência Nacional de Educação - CONAE e no Plano Nacional de Educação.

No entanto, quando se trata da educação nas escolas indígenas, ao analisar o documento, percebe-se que ele se apresenta por vias contraditório a todas as conquistas dessa modalidade de educação, pois além de não contemplar as especificidades de um currículo diferenciado, há que se levar em conta a enorme diversidade sobre a qual a educação escolar indígena se apresenta.

Sob o olhar crítico de Nazareno e Araújo (2018, p. 38), “propor uma Base curricular pautada na História do Brasil constituiu-se numa proposta audaciosa de ruptura com o ensino praticado nas aulas de História da Educação Básica, essencialmente eurocêntrico.”

Por isso, eles salientam que a BNCC revisada deixa de lado, de fato, as conquistas dos povos indígenas brasileiros no campo da educação nas últimas décadas, como destacado:

O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluripistêmica, inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não-indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade. (Nazareno; Araújo; 2018, p. 56).

Para os autores, tais conquistas fazem parte do repertório das universidades brasileiras, que a muito tempo vêm apoioando essas causas e constantemente debatem a questão, visto que, é por meio desse incessante trabalho que se tem observado avanços referentes a qualidade dos materiais didáticos ao estarem de acordo com a realidade de muitas comunidades escolares indígenas. (Nazareno; Araújo; 2018).

Especialistas no assunto, ao analisarem o documento, propuseram uma intensa revisão do documento, com base em duas importantes ideias:

A primeira sugestão requer uma equidade entre saberes e culturas quilombolas, indígenas ou outras populações e conhecimento de matriz eurocêntrica fundamentada na interculturalidade e na transdisciplinaridade. A segunda sugestão radicaliza o posicionamento crítico frente à BNCC ao propor a criação de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII) em diálogo com a anterior, mas que cumpra a função de democratizar a educação escolar indígena ao dar continuidade às conquistas dos direitos indígenas e permitir que a realidade sociolinguística e os projetos societários de cada povo sejam contemplados em sua particularidade em detrimento da supervalorização da língua portuguesa e, consequentemente, dos preconceitos advindos com a hierarquização de saberes. (Nazareno; Araújo; 2018, p. 40).

Portanto, ao que se discutiu até o presente momento é que a BNCC foi criada sem a devida atenção as especificidades das escolas indígenas nem de seus educandos, pois em seu referencial,

nota-se que ao ser elaborado, não contemplam as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena, visto que essa modalidade de educação, requer além da participação dessas comunidades em sua elaboração, necessita levar em conta as diferentes realidades de cada etnia.

É certo que desde a colonização até o presente momento, no que diz respeito à educação indígena, ocorreram avanços significativos ao longo da história; no entanto, também é possível dizer que, desde a Constituição Federal, houve um maior protagonismo indígena quanto às conquistas desses povos.

Ao dialogar com os autores tratados neste texto, percebeu-se que mesmo diante de avanços significativos no que dizem respeito as políticas públicas de educação escolar indígena, ainda existem importantes lacunas a serem preenchidas para que de fato essa educação escolar seja verdadeiramente bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e principalmente, de qualidade como almejam as metas estabelecidas para o futuro de 2030.

Todo esse aparato legal que se apresentou até aqui dá sustentação não somente a uma educação diferenciada, mas potencializa ainda mais a igualdade de direitos e de dignidade humana. Corroborando com esta visão, reconhece-se que as políticas públicas ainda devem enfrentar o grande desafio de pôr fim a toda forma de discriminação e opressão aos povos indígenas, não somente as questões de ordem educacional, mas principalmente no que diz respeito a diversidade cultural, fundamentos primordiais de uma sociedade democrática.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto apresentou um recorte de um capítulo, resultado da pesquisa de dissertação de mestrado da autora na qual analisou o percurso histórico e legal das políticas públicas de educação voltadas aos povos indígenas no Brasil, dos quais, diante do tema proposto, procurou-se circunscrever um estudo teórico detalhado de como foi esse processo histórico de produção das atuais políticas públicas de educação indígena no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 até meados de 2017 com a promulgação da BNCC, de forma a caracterizar tais políticas em suas respectivas potencialidades e/ou fragilidades.

Por meio dessa pesquisa, foi possível caracterizar a política pública de educação indígena no Brasil contemporâneo, a partir da CF, dos quais percebeu-se que a partir dela, a educação brasileira passou a olhar para a educação desses povos com maior cuidado, compreendendo que é imprescindível lhes assegurar políticas públicas que garantam o respeito não só a suas línguas, mas principalmente as suas realidades culturais e organizacionais, como é o caso da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

Fruto também de maior protagonismo indígena, fica claro que ao longo dos séculos, as políticas públicas foram sendo estruturadas (de acordo com os interesses envoltos) e as legislações sendo transformadas à medida em que diferentes atores, instituições e recursos se mobilizaram neste mesmo ideal. Assim, o que primeiramente era tratado como algo irrelevante, como a questão do respeito as línguas maternas dos povos indígenas, com a CF passa a ganhar importância e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96), tornar-se um direito imprescindível e inexorável.

Além disso, com a LDB, os povos indígenas, pela primeira vez, conquistam o direito de terem como professores, profissionais especializados, fato esse que em toda a história sempre ocorreu por padres e/ou religiosos. No entanto, nota-se que mesmo diante de alguns avanços significativos nas últimas décadas, sabe-se que esses povos ainda enfrentam grandes desafios no que se refere, não só ao acesso a outras conquistas educacionais, quanto a permanência e manutenção daquelas que já lhe foram garantidas por lei.

De acordo com a FUNAI, dentre esses desafios, destacam-se ainda a produção de materiais bilíngues para os últimos anos do ensino fundamental e para o ensino médio, bem como a implementação do ensino médio intercultural nas escolas indígenas, realidade essa pouco vivida em muitas TIs, assim como a construção de um sistema diferenciado de avaliação escolar indígena e a institucionalização de políticas de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior e que permitam sua permanência.

Foi possível perceber que as legislações voltadas a educação escolar indígena estão se desenvolvendo por meio de um processo lento, mas que de forma gradativa vai seguindo seu curso e o direito a uma educação diferenciada, vai sendo pouco a pouco conquistada por meio de muitas lutas e legislações surgidas subsequentes.

Neste sentido, após pesquisar e compreender as transformações históricas pra a produção da atual política pública de educação, concebe-se a educação indígena no Brasil como sendo de fato um direito adquirido/conquistado ao longo de muitas décadas. E o que ficou claro diante deste estudo, é que, o que mais contribui para essas transformações, não foram as iniciativas advindas dos poderes públicos em trazerem melhorias para os povos originários, mas sim, graças a um maior protagonismo deles na luta por seus direitos, é que não se discutem mais se eles têm ou não direitos a ter uma escola, mas sim, que tipo de escola eles querem.

Outrossim, nota-se um evidenciado resgate quanto a produção de conhecimento ante as diferentes culturas, algo que nos primórdios da colonização, fora totalmente desvalorizado e até proibido de ser repassado, como viu-se nos processos catequéticos.

Como tem se tornado evidente nas mídias, no Brasil contemporâneo, vivencia-se momentos muito difíceis e até retrocessos significativos no que diz respeito as populações indígenas, mas diante de tudo o que eles já sofreram ao longo de toda a história, chegando próximo ao extermínio total, acredita-se que hoje eles estejam muito mais amparados, não apenas legalmente, mas principalmente no reconhecimento da importância dos seus direitos, e é exatamente por intermédio da educação, que as gerações futuras, irão ainda assenhorar-se de muitos outros direitos.

Nas poucas visitas que se realizou ao longo da pesquisa do mestrado, para conhecer a realidade das escolas indígenas da região do Centro Oeste Paulista, como as localizadas nas Terras Indígenas de Icatu (Braúna/SP), Vanuíre (Arco-Íris/SP) e de Araribá (Avaí/SP), pôde-se perceber que elas possuem prédios padronizados aos indígenas, bem como seus professores e funcionários, também são todos das comunidades locais. Inclusive, a atribuição de aulas para a contratação dos professores, o que antes ocorria nas Diretorias de Ensino (DEs) de cada região, hoje já é transcorrida internamente em cada UE.

As políticas públicas de educação indígena foram sendo gradativamente estruturadas e boa parte das terras indígenas e aldeias contam com prédios escolares, sendo que a maioria segue traços arquitetônicos ligados aos padrões da cultura indígena e possuem disciplinas específicas de cultura indígena, além de servidores e docentes preferencialmente indígenas. Contudo, nota-se que ainda existem muitos aspectos a serem estudados de modo a culminarem em melhorias do atendimento, com destaque para a matriz curricular, os métodos de ensino, o material didático, a organização do calendário escolar e por fim a formação dos docentes.

Como garantido por lei, tais escolas também são respaldadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, das quais, por intermédio das Diretorias de Ensino (DEs), recebem supervisão e apoio pedagógico. Outras funções, como o fornecimento de uniformes escolares e transporte público aos alunos que necessitam estudar fora das escolas indígenas, ficam a cargo dos municípios.

No que diz respeito aos cumprimentos de dias letivos e horário de aulas, tais escolas também seguem as orientações vigentes as demais escolas não indígenas. Quanto aos materiais, não foi possível ter acesso aos mesmos, portanto não sabe-se de antemão, se os mesmos seguem os padrões das escolas não indígenas ou se são adaptados para a realidade de cada etnia. No entanto, foi possível identificar a presença de professores específicos para o ensino da língua materna em cada TI de acordo com suas línguas locais.

Entendendo a legislação e as políticas públicas sobre educação indígena, tensionadas pelas estruturas sociais e políticas contemporâneas, verificou-se portanto, que os principais desafios da educação escolar indígena brasileira, se dá principalmente na falta, “ainda”, de reconhecimento da

diversidade cultural desses povos, por parte do Estado, pois esse requisito é fator decisivo na garantia de seus direitos, influenciando diretamente tanto na produção de materiais didáticos específicos quanto na formação de professores e na organização pedagógica.

Por causa dessa falta de reconhecimento e desrespeitos as suas particularidades, o ensino indígena, ainda passa por momentos de “engessamento” na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), por terem de seguir “normas” aplicadas as escolas não indígenas.

Em vias de fato, muitas das escolas indígenas brasileiras, além da falta de materiais e professores especializados, não possuem nem estruturas físicas adequadas aos seus educandos, muito menos a garantia de uma segurança alimentar, obrigatorias por lei.

Em suma, ante aos desafios dessa educação intercultural, se faz necessário e urgente, ouvir com mais atenção as queixas desses povos, a fim de planejar uma politica educacional verdadeiramente inclusiva, mas para isso, é de suma importância, que hajam mais espaços dentre os orgãos representantes (como as secretarias e ministérios),de lideranças indígenas, pois só assim, essas politicas se tornarão de fato, exequíveis.

Por fim, foi possível observar, que ainda existem importantes lacunas nos estudos e nas políticas desta área, e mesmo estando amparados legalmente, essa lacunas não tem sido superadas como deveriam portanto, reforça-se a relevância da maior participação da universidade pública no desenvolvimento de mais pesquisas dentro desta temática, a fim de auxiliar a sociedade, no plano dos gestores e legisladores e também no plano das comunidades originárias na busca de melhorias nos processos de educação escolar indígena no Brasil.

Assim, comprehende-se o imperativo de que as legislações devem ir ao encontro das demandas e assim assegurar aos brasileiros de modo geral, e aos indígenas em específico, uma política educacional diferenciada, para que seus valores, conhecimento e tradição cultural sejam valorizados no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A cultura brasileira. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BELLINGER, C.; ANDRADE. L. M. M. de. Alimentação nas escolas indígenas: desafios para incorporar práticas e saberes. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2016. Disponível em: [https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Alimentacao\\_Escolas\\_Indigenas.pdf](https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Alimentacao_Escolas_Indigenas.pdf). Acesso em 04 mai. 2021.

BERGAMASCHI, M. A., & Sousa, F. B. (2015). Territórios etnoeducacionais: ressignificando a educação escolar indígena no Brasil. Pro-Posições, 26(2), 143-161. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642394>

BETTIOL, C. A.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. XIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2017. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993\\_13025.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf). Acesso em: 04 mai. 2021

BRASIL. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. (Org.) Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=as%20leis%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20scolar%20indigena&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20>. Acesso em 03 mai. 2021.

BRASIL. Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziania: MEC/CONSED/FUNAI. 2009. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 29 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 02 out. 2020

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 05 mai. 2021

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Guia prático: alimentação escolar indígena e de comunidades tradicionais. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Brasília : MAPA/AECS, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/publicacoes/projeto-mercados-verdes-e-consumo-sustentavel/guias/guia-pratico-alimentacao-escolar-indigena-e-de-comunidades-tradicionais>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacionanl Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021

BRASIL. Escolas Indígenas pelo Brasil. In: Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. MEC/INEP (Censo Escolar 2012). 2013. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. 1995-2002. MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 6/2014, de 02 de abril de 2014. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14/99 – CEB de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia-/asset\\_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474](https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474)>. Acesso em 05 mai. 2021.

BRASIL, Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 04 mai. 2021

BRASIL. Resolução CNE nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 02 mai. 2021

BRASIL. Territórios Etnoeducacionais Pactuados. In: Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. MEC/INEP (Censo Escolar 2012). 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Total de Escolas Indígenas por região. In: Programa nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. MEC/INEP (Censo Escolar 2012). 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BURATTO, L.G. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. 2007. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_lucia\\_gouvea\\_buratto.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_lucia_gouvea_buratto.pdf). Acesso em: 19 abr. de 2021.

CASTRO, T. G.; MATOS, E. de L. C.; LEITE, M. S.; CONDE, W. L.; SCHUCH, I.; VEIGA, J.; ZUCHINALI, P.; BARUFALDI, L. A.; DUTRA, C. L. C. Características de gestão, funcionamento e cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar em escolas Kaingang do Rio Grande do Sul, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro , v. 30, n. 11, p. 2401-2412, Nov. 2014 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2014001102401&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2014001102401&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 Mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00215513>.

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais. Resolução referente à ação da OIT - Organização Internacional do Trabalho. 5 ed. Brasilia: OIT, 2011, 1 v. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/convencao-169-OIT.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2021

D'ANGELIS, W. da R. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. Ciência e Cultura, v. 60, n. 4, p. 28-31, 2008.

FAUSTINO, R. C. Diversidade cultural e educação escolar indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. (Org.). Educação e diversidade cultural. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 87-110.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento. Ministério da Educação. Cartilha Nacional de Alimentação escolar. 2015. Disponível em:  
<<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/6820-cartilha-pnae-2015>>. Acesso em 04 mai. 2021.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento. Ministério da Educação. Programa nacional de alimentação escolar (PNAE): sobre o PNAE. Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 04 mai. 2021.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. 1<sup>a</sup> ed. 2<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2016

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 22 Set. 2020.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Legislação. Disponível em:  
<http://www.funai.gov.br/index.php/leg-cidadania>. Acesso em: 22 Set. 2020

GOULARTE, R. da S.; MELO, K. R. de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. Entretextos. Londrina, .13, n° 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035>>. Acesso em: 05 mai 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2013v13n2p>

GRUPIONI, L. D. B. A educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2021

IBGE. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios; resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:  
<[https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)> Acesso em: 25 set. 2020.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

IBGE, Censo Demográfico 2010. População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio no Brasil. 2013. Disponível em:  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14389-asi-ibge-mapeia-a-populacao-indigena>.

IPEA. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): 4. Educação de qualidade. Disponível em: <  
<https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html#:~:text=At%C3%A9%202030%2C%20eliminar%20as%20disparidades,crian%C3%A7as%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20vulnerabilidade>>. Acesso em: 04 mai. 2021

LIMA, A. T. Política Pública Indigenista Brasileira: análise das transformações a partir do caso da aldeia Índia Vanuíre/Arco Íris/SP. Dissertação de Mestrado (PGAD/UNESP, 2019). Tupã/SP: UNESP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181462> Acesso em: 20 abr. de 2021

MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. In: XIV Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 2018, Porto Alegre. Disponível em: <  
[http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros\\_.pdf](http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf)>. Acesso em: 06 mai. 2021.

MENEZES, E. T. de. Verbete RCN para Escolas Indígenas. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas/>. Acesso em 05 mai 2021.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). RevistaTemporis[ação]. ISSN 2317-5516. v.18. n.1. jan./jun. 2018. p.35-60. Disponível em: <  
<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/6658/5491>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, Jul./Set. 2012.

PEREIRA, R. A. Lei 10.639 e Lei 11.645 - Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Currículo: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. 2010. Disponível em: <  
<https://temasdaeducacao.blogspot.com/2010/03/lei-10639-de-9-de-janeiro-de-2003.html>>. Acesso em: 03 mai. 2021

PLATAFORMA AGENDA 2030. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SANTOS, J. N.; PINHEIRO, M. das G. S. P. Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011). Práxis Educacional, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 75-97, jul. 2015. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/840>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SILVA, J. A. C. da.; Políticas de educação escolar indígena no Acre. Educ. rev., Curitiba , v. 35, n. 77, p. 321-338, Oct. 2019 . Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000500321&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500321&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Nov. 2019. Epub Oct 31, 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.67998>.