



## **(RE)TERRITORIALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O DECRETO Nº 6.861/2009 E A CRIAÇÃO DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

Fernanda Brabo Sousa – UFRGS  
CAPES

### **Resumo:**

No ano de 2009, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 6.861/2009, criando uma nova situação jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil: os **territórios etnoeducacionais**. Com um caráter inovador no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação e identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares, essa política inaugura um novo capítulo dentro deste processo histórico. Isso significa dizer, em linhas gerais, que a educação escolar indígena passa a ser organizada em consonância à territorialidade de seus povos, independentemente da divisão territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro. Passados quase três anos da criação do decreto, no entanto, o seu desconhecimento por grande parte dos professores e lideranças indígenas, bem como dos agentes envolvidos para a efetivação da política provoca algumas indagações. Quais os significados da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena e para a luta dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas identidades étnicas?

**Palavras-chave:** território etnoeducacional; educação escolar indígena; identidade étnica

### **Breve olhar sobre a legislação**

A discussão sobre o lugar dos povos indígenas brasileiros na sociedade nacional perpassa a própria formação do Brasil como nação. A forma como a questão foi e vem sendo tratada pelos sucessivos governos brasileiros, de acordo com a situação histórica, reflete-se, em grande parte, nas imagens cristalizadas sobre os povos indígenas, bem como nos saberes reproduzidos nos livros de História e no seio da sociedade brasileira.

Pode-se afirmar que, embora diversas políticas de caráter indigenista tenham sido pretendidas e colocadas em prática, muitos são os dissensos entre as bandeiras de luta dos atores sociais envolvidos, o caráter da legislação, e a prática das políticas públicas existentes (lembrando que, quando se utilizam discursos produzidos pelas vozes governamentais ou instituídas de poder político, é preciso sempre atentar para a diferença entre o “dito e o feito”,

isto é, relativizar o próprio entendimento da fonte para não tomá-la como verdade absoluta e, em contrapartida, não descartá-la com representante de uma pretensa verdade<sup>1</sup>).

Nesse jogo de relações sociais e de poder em que diferentes contextos produzem diferentes políticas, e em meio à pressão da sociedade ou de grupos engajados socialmente em lutas históricas em prol de direitos sociais, sobretudo, além de direitos jurídicos e políticos, a Constituição Federal de 1988 constitui em si um divisor de águas. Isso porque, legitimando os povos indígenas como agentes políticos, reinsere-os, como sujeitos autônomos, na nova “história nacional”.

Embora o termo “autonomia” não esteja explícito no capítulo específico e nos parágrafos que tratam dos direitos dos indígenas na CF de 1988, alguns trechos dão-nos pista dessa relativa autonomia. O artigo 231, por exemplo, além de reconhecer as especificidades das culturas e organizações sociais indígenas, garante-lhes o direito a terras próprias.

Ainda em um sentido insipiente para o atual significado legal dos territórios etnoeducacionais, tais reconhecimento e garantia são o primeiro passo para uma política pública mais eficaz e contundente para a demarcação de terras indígenas e liberdade de afirmarem suas identidades e modos de pensar, viver e sentir nos espaços que historicamente lhes pertencem.

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

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após

---

<sup>1</sup> Segundo Étienne François, sobre “o ilusório segredo dos arquivos”, é preciso se perguntar: “Quem constituiu as fontes? Em que condições? Para quê? O que expressam? O que dizem, o que não dizem?” (FRANÇOIS, 1998, p. 157).

deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. (BRASIL, art. 231, 1988, grifo nosso).

Seguindo o mesmo princípio do reconhecimento do outro em sua diferença, o artigo 210, no segundo parágrafo, expressa que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, art. 210, 1988).

A partir daí, os avanços em termos de políticas públicas, sejam na discussão de projetos de leis, resoluções, decretos e emendas, sejam na implementação e efetivação das políticas, principalmente no campo da educação escolar indígena, são notórios. Ano após ano, governo após governo, as pressões dos movimentos sociais indígenas em prol de seus direitos nacionais e internacionais, de defesa dos direitos humanos, de afirmação étnica, cultural e social, vieram e vêm se fazendo cada vez mais audíveis, de forma que suas lutas produzem resultados nos atos legislativos federais, embora a prática de tais resoluções ainda seja dificultada em vários lugares do país.

Essa dificuldade deve-se em grande parte à trajetória de tutela a que a educação indígena foi submetida até a década de 80, no Brasil. Considerando o longo período de colonização, aldeamento e catequese dos indígenas brasileiros por missões jesuíticas, e a perspectiva assimilacionista, que pretendia converter e civilizar os indígenas de modo a torná-los integrantes da sociedade nacional<sup>2</sup>, podemos ter uma noção da longa caminhada percorrida, da educação tutelada<sup>3</sup> ao reconhecimento da necessidade de uma educação escolar específica e diferenciada.

A década de 80, momento da tomada da consciência étnica e de acirradas lutas por direitos indígenas, propiciam, na década seguinte, uma espécie de apropriação étnica da escola. A afirmação legal do direito à educação bilíngue e intercultural e a crescente valorização de inúmeras identidades étnicas empodera os povos indígenas no tocante às suas reivindicações, sendo a escola palco desses avanços, mas também de seus entraves. Segundo Claudia Antunes (2009, p. 62), “Esse movimento de apropriação étnica da escola [...] não se

---

<sup>2</sup> “No Brasil, até o início do século XX, a maior parte das escolas em áreas indígenas era vinculada às organizações religiosas. Assim, a primeira fase da educação escolar indígena no Brasil está ligada diretamente às ações desenvolvidas pela Igreja Católica no sentido de catequizar e integrar os índios à civilização cristã, através do ensino religioso. As práticas missionárias foram desenvolvidas no sentido de negar a identidade indígena, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (GARCIA, 211, p. 03).

<sup>3</sup> Ver sobre esse assunto Antonio Carlos de Souza Lima, na obra “Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil”.

faz sem conflitos, abertos ou velados, que se estabelecem entre as expectativas indígenas e a expectativa do Estado diante da educação”.

É preciso considerar a historicidade desse processo. De acordo com o estudioso chileno José Bengoa<sup>4</sup>, dos anos 30 aos 50 do século passado a América Latina viveu o tempo do indigenismo, ou seja, as políticas para indígenas eram realizadas por não indígenas, geralmente sob uma perspectiva integracionista, no sentido de integrar os povos indígenas ao Estado para fazê-los desaparecer étnica e culturalmente.

Durante os anos 60 e 70, sob políticas nacionalistas e ditaduras populistas, as questões étnicas foram encobertas pela identidade nacional. O índio deixou de existir como sujeito e tornou-se um campesino comum, figurando etnicamente apenas no folclore<sup>5</sup>.

Os anos 80 são um marco para os povos indígenas no sentido em que representam o momento da organização dos movimentos de luta indígena em toda a América, acompanhando a reabertura política de países sob ditaduras, a promulgação de novas constituições federais e as discussões sobre povos indígenas na agenda política global, expressas em caráter documental na “Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais”, de 1989<sup>6</sup>. é o momento da “tomada de consciência étnica”, ideia sobre a qual falaremos adiante.

Por fim, fechando o século XX, chegamos aos anos 90, década que ficou marcada pela emergência de vários grupos, em especial os indígenas, que passaram a expressar e ressignificar novas identidades ocasionando, dessa maneira, a incorporação da “questão indígena” às agendas políticas dos governos latino-americanos.

Assim como determinados contextos produzem determinadas políticas, para toda força do movimento da História há uma contraforça para que uma pretensa ordem seja mantida, para que a ameaça da desordem que viria com os novos tempos e novas práticas seja controlada. Dessa forma, dentro de um movimento de ordem-desordem que existe em toda

---

<sup>4</sup> José Bengoa é antropólogo, historiador e sociólogo chileno e vem escrevendo numerosos livros, desde a década de 80, acerca de questões indígenas na América Latina, muitos com grande enfoque político, como é o caso da obra “La emergência indígena em La América Latina”, publicada em 2000.

<sup>5</sup> No Brasil, a década do ano de 1960 é marcada pela extinção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, que, segundo Juliana Schneider Medeiros (2011), “em linhas gerais mantém a mesma política indigenista que visa assimilar as populações indígenas à sociedade nacional. Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de civilizar e integrar os índios à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país – ao mesmo tempo em que o Estado se expandia Brasil adentro, expulsando os índios de suas terras e concentrando-os em reservas”. A década de 1970, por sua vez, é marcada pela luta intensiva pela demarcação de terras indígenas e por movimentos de educação escolar indígena que buscavam alternativas ao modelo civilizatório imposto pela FUNAI.

<sup>6</sup> Segundo texto da Convenção 169 da OIT, sobre a utilização do termo “povos indígenas”, diz: “Outra inovação é a distinção adotada na Convenção entre o termo “populações”, que denota transitoriedade e contingencialidade, e o termo “povos” como segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e especial relação com a terra que habitam.” (BRASIL, 2005, p. 11).

construção cotidiana, há um “equilíbrio conflitivo”, no sentido maffesoliano do termo, uma harmonia conflitual que é o substrato de toda política.

Ao entendermos que as políticas educacionais indígenas fazem parte de um quadro político maior, de uma demanda por direitos políticos e sociais que reconhecem os indígenas como protagonistas de suas histórias, de suas vontades, planos e ações, percebemos a noção de processo contida na elaboração de uma escola indígena específica e diferenciada<sup>7</sup>. Indo mais além, notamos os entraves e os avanços na temática dos direitos indígenas pelo viés educacional, que pode ser a chave para uma sociedade multiétnica e multicultural, pautada nas relações interculturais que permitem a afirmação de identidades étnicas, o reconhecimento às diferenças e o respeito à diversidade.

Partindo desse ponto de vista, ao analisar o Decreto nº 6.861/2009, que cria os territórios etnoeducacionais, percebemos as possibilidades que ele apresenta ao indicar caminhos para proporcionar aos povos indígenas a autonomia e autoria de seus processos educacionais e de seus territórios, de maneira a diminuir, no âmbito legal, as desvantagens e a desvalorização a que seus povos foram submetidos, fruto de séculos de colonização, exploração e desigualdades impostas pela sociedade envolvente.

Nesse sentido, considerando o breve apanhado legislativo aqui exposto, pode-se afirmar que o Decreto nº 6.861/2009 é uma reviravolta paradigmática na trajetória da educação indígena no país. Isso porque, a partir dele, foram criados os **territórios etnoeducacionais**, marco político-jurídico na história de dominação e resistência<sup>8</sup> em que estão envolvidos os povos indígenas brasileiros, por considerar as noções territoriais tradicionais indígenas para a construção de territórios étnicos pautados pelo viés educacional.

Em linhas gerais, entre outras questões igualmente importantes, o referido decreto prevê a organização da educação escolar indígena em atenção à territorialidade de seus povos, o que revigora a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e

---

<sup>7</sup> Tensionando a questão sobre possíveis acepções do termo “escola indígena”, Thiago Almeida Garcia (2011, pp. 06-07) afirma que “No Brasil todo estabelecimento escolar em comunidades indígenas é considerado, pelo Ministério da Educação, como indígena. Hoje basta que o diretor da escola informe isso no preenchimento anual do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa – INEP. Esse posicionamento levanta uma questão importante: o que é, na verdade, uma escola indígena, no Brasil?”.

<sup>8</sup> Sobre a perpetuação dessa relação de dominação e resistência e/ou submissão, Jorge Garsché (2008, p. 372) afirma: “Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no esta respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas e ignoradas por las autoridades estatales. Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones, cuando la legislación nacional se aplica sin tomar en cuenta sus costumbres y sus derechos consuetudinarios, y la dominación y sumisión se manifiesta cuando las tierras indígenas están invadidas por colonos, ganaderos o madereros y cuando no existen sanciones contra tales abusos.

processos de identificação indígenas, sob o viés da educação. Isso, segundo o documento, significa dizer que

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, Parágrafo único).

O texto do decreto traz ainda outro importante aspecto político que abre possibilidades de outro paradigma, outra perspectiva para a relação entre povos indígenas e Estado: o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, dos povos indígenas como sujeitos políticos ativos, conscientes e responsáveis pela construção dos projetos que lhes digam respeito. Com isso, a escola indígena passa a trazer em seu bojo uma evidente e respaldada autoria indígena<sup>9</sup>, mostrando-se um caminho viável para a legitimação de identidades e afirmações étnicas, expressas por projetos autônomos de educação escolar indígena.

### **Territórios Etnoeducacionais - Esmiuçando<sup>10</sup> O Decreto 6.861/2009**

Quando o decreto nº 6.861 foi promulgado, em maio de 2009, gerou grandes controvérsias e desconfianças entre as lideranças indígenas de todo o território nacional. Isso porque, até então, não havia registro de que um aparato legal visando avanços e autonomia da educação escola indígena, específica e diferenciada, tenha sido pensado sem a participação efetiva dos movimentos em prol das causas indígenas, nem foi criado sem ser fruto das pressões desses grupos e de outros agentes internacionais.

Por isso, naquele ano, época em que se pensava a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida apenas em novembro de 2009, grande parte dos representantes indígenas rechaçou o decreto, que não foi discutido com as comunidades envolvidas e que seriam atingidas, nem contemplavam fundamentais projetos em pauta da

---

<sup>9</sup> Nos documentos que tratam da educação escolar indígena, o termo “protagonismo” costuma figurar como sinônimo de valorização e empoderamento indígena em seus processos educacionais. Na prática, porém, vem-se utilizando o termo “autoria” indígena.

<sup>10</sup> Etimologicamente, o termo “esmiuçar” origina-se do latim *minutia*, que significa “parcela ou volume muito pequeno”, correspondente em português usual a “minúcia”. Nesse sentido, esmiuçar o decreto seria a análise detalhada das minúcias do documento.

Conferência, que eram a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil<sup>11</sup>, contando com um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e um Fundo Nacional da Educação Escolar Indígena.

A I CONEEI foi realizada após um intenso ano de conferências locais e regionais, contando com seminários, encontros e debates com a finalidade de definir as políticas públicas para educação escolar indígena a serem concretizadas nos próximos anos e orientar as agendas políticas de modo a contemplar as demandas e especificidades da educação escolar indígena no Brasil.

Ironicamente, no entanto, embora tenha sido outorgado antes dos resultados das deliberações da Conferência, o decreto vinha ao encontro dos três eixos principais de discussão, a saber: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”. E de forma significativa, o decreto apresenta profundos avanços para a educação escolar indígena no país em atenção às suas especificidades e à territorialidade de seus povos. Assim, o documento final da I CONEEI traz algumas considerações sobre o texto e o teor da política de criação dos territórios etnoeducacionais, no item B da Parte I:

O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena. A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação

---

<sup>11</sup> De acordo com o documento final da I CONEEI, a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena figura como primeiro ponto destacado, devendo ser criado “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.” E, seguindo o conteúdo do documento, “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**. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009. p. 04).

presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.<sup>12</sup>

A educação escolar indígena, com respaldo legal para “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CF/88), é assegurada juridicamente pela Constituição Federal de 1988, marco legal da questão, por abandonar oficialmente e indubitavelmente o aspecto integracionista da educação destinada às sociedades indígenas. O termo “educação escolar indígena”, no entanto, só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (estabelecidas pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução nº 3/99) e a criação da categoria “escola indígena”. Importante frisar ainda que até 1991, a FUNAI era a entidade responsável pela organização e implementação da escola indígena, passando a responsabilidade a encargo do MEC somente com o Decreto Presidencial nº 26 de 1991.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 1993 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também apresentam alguns avanços com relação à educação escolar indígena, mas apenas com a Lei nº 10.172 de 2001 (o PNE 2001), é assegurada

[...] a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere à elaboração e implementação de seus processos pedagógicos quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 2001)<sup>13</sup>.

Embora o documento não expresse em seu corpo o termo “autodeterminação”, fica evidente que a criação de uma escola indígena diferenciada e bilíngue, com atenção aos processos próprios de aprendizagem de cada etnia e suas necessidades específicas, parece respeitar essa autodeterminação. Se considerarmos, no entanto, documentos específicos para a educação escolar indígena mais recentes ainda, perceberemos um maior esforço para que as políticas formuladas e implementadas correspondam às realidades e especificidades de cada povo indígena.

<sup>12</sup> Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009. p. 05.

<sup>13</sup> Lei nº 10.172/2001, Cap. III, Seção 9, Subseção 9.3, item 8.

Assim, por exemplo, ao reconhecer a pluralidade e multietnicidade indígena em seus processos escolares, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)<sup>14</sup> traz em seu texto o respeito à autodeterminação dos povos indígenas, como se vê no seguinte trecho, constante da edição de 2005:

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (BRASIL. MEC, 2005a).

Na primeira década do século XXI, entretanto, não foram instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar esse atendimento diferenciado das escolas indígenas. O resultado foram secretarias estaduais e municipais de educação desarticuladas, pensando a escola indígena bem semelhante às escolas urbanas geridas por esses órgãos, e atendendo às diretrizes pedagógicas do MEC que ainda reproduzem a educação escolar indígena como algo homogêneo, sem consonância com os sistemas educacionais específicos de cada povo indígena e suas cosmologias.

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções etc.) parecem ser preenchidas, podendo-se perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social. Isso porque, passando a organização da educação escolar indígena a ter como princípio e pedra basilar a territorialidade de seus povos, ficam expressamente reconhecidas as especificidades de cada sociedade indígena e autonomia da escola indígena, criando espaço para a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, e sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada.

---

<sup>14</sup> O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas foi criado em 1998, com o objetivo de “oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, esse Referencial visando sua função formativa e não normativa”. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

Essas mudanças aparecem expressas na ratificação dos objetivos da educação escolar indígena específica e diferenciada de forma mais sistematizada, como consta no artigo segundo do referido Decreto:

São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009)

Além disso, o Decreto nº 6.861/2009 sugere os papéis de cada esfera de governo e das lideranças indígenas sobre a educação, estabelecendo a criação de conselhos para implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais. Em atenção a isso, o artigo sétimo do projeto de lei do novo PNE, de 2011 (em tramitação), em seu parágrafo terceiro, diz:

A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades (BRASIL, 2011).

Isso porque, de um lado, a especialização e tecnificação das lideranças indígenas proporciona-lhes conhecimento apurado das engrenagens estatais, fazendo com que participem delas ativamente, sem tudo esperar do poder tutelar e das políticas protecionistas de órgãos como o extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Da mesma forma, embora ainda num entrave entre ser ou não ser cidadão, o indígena, como minoria e classe, perde o status que por vezes lhe é atribuído de “fora-da-lei”<sup>15</sup>, uma vez que suas vias de luta são legais, de acordo com as exigências do sistema

<sup>15</sup> De acordo com a tese de “interiorização das normas sociais” proposta por Michelle Perrot, existe um limite e um senso comum que permite o apoio ou não das classes populares a revoltas, relacionados ao senso de justiça destas classes. Mas mesmo este senso de justiça é ditado por classes dominantes que, dividindo espaços sociais e apoiando-se na lógica de micro-poderes, fazem do reconhecimento das leis o cerne do comportamento e conduta

político democrático vigente. As leis e todo o conjunto do aparato legal tornam-se, desse modo, ferramentas de luta no sentido de, senão assegurar, afirmar a existência de direitos conquistados.

Nesse sentido, uma lei que os insira nos centros de produção e difusão do saber parece buscar garantir-lhes, por respaldo político, sua própria existência frente à sociedade brasileira e às comunidades internacionais. Sua “outridade” é reconhecida, identidades socioculturais são revisitadas e repensadas e a própria noção de “ser brasileiro” é refletida, a partir mesmo da nova abordagem educacional que se faz necessária.

O decreto tem como um de seus avanços a definição de políticas públicas específicas para a implantação e execução dos territórios, com indicações dos responsáveis por cada setor de implementação, inclusive no sentido de dotações orçamentárias. Por exemplo, no artigo 5º, discrimina a que se presta o apoio técnico e financeiro, a cargo prioritariamente do Ministério da Educação:

- construção de escolas;
- formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- produção de material didático;
- ensino médio integrado à formação profissional;
- alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Além disso, com a territorialidade étnica, independentemente das unidades federativas, o governo federal recupera a responsabilidade imediata sobre a educação escolar indígena. Isso aponta para uma expressiva relevância do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e dos Conselhos Estaduais no sentido de fortalecerem-se, em colaboração mútua, a fim de se fazerem ouvir institucionalmente em suas reivindicações em prol da educação escolar indígena específica e diferenciada, de qualidade e em respeito e consonância às realidades das comunidades envolvidas.

Um dos pontos mais importantes do decreto refere-se à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional. Em parágrafo único, o Decreto nº 6.861/2009 diz: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009).

---

moral da sociedade. Afirma a autora que “[...] O reconhecimento da lei, e portanto dos foras-da-lei enquanto tais, pelas classes populares faz parte de um vasto processo de integração controlada.” (PERROT, 1992, p. 292).

Nesse sentido, o texto do decreto expressa uma das recomendações presentes na Convenção 169 da OIT, quando afirma, no artigo 27, que

os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados (BRASIL, 2005, p. 45).

Não obstante a falta de dados concretos acerca da implementação da política de construção de territórios etnoeducacionais para uma hipótese circunstanciada, é visível a mudança paradigmática no tocante à forma como as territorialidades indígenas vêm sendo historicamente desmanteladas no Brasil.

Importante ressaltar o papel que o território reassume, aliado à educação, na luta indígena por autonomia e autoafirmação étnica. Indo além da luta por demarcação de terras, a construção de territórios etnoeducacionais reestabelece grande parte do significado e da força do território como espaço vital da existência indígena. Segundo Baniwa (2010)

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território que buscam aproximar política e território, que constroem estratégias de autonomia a partir de lutas territorializadas (BANIWA, 2010, p. 5).

Dessa forma, considerando os dados de Thiago Almeida Garcia, de que até 2011 foram pactuados quatorze territórios etnoeducacionais – a saber, Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá/Purus, Cone Sul, Povos do Pantanal, Xavante, Xingu, Médio Solimões, Yby Yara - Bahia, Mebengokré do Pará, Mapuera, Alto Solimões, Vale do Javari e Cinta-Larga – e há outros vinte e um territórios em fase de implantação e consulta, podemos vislumbrar mais um capítulo legislativo federal que se efetiva no sentido de ampliar os direitos indígenas e de modo a diminuir as desigualdades sociais por meio da expressão da autodeterminação de seus povos e de sua autoafirmação identitária.

## **Referências**

ANTUNES, Cláudia. Escola, pensamento indígena e pensamento Ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2009.

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

BENGOA, José. **La emergência indígena en América Latina**. Santiago de Chile : Fondo de Cultura Econômica, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). **Passados Recompuestos** — campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

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. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD/MEC 3. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. MEC. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. 2. ed. Brasília: OIT, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC. Brasília, DF, 2001.

FRANÇOIS, Etienne. Os ‘Tesouros da Stasi’ ou a Miragem dos Arquivos. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). **Passados Recompostos** — campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCIA, Thiago Almeida. A política brasileira de educação intercultural e a construção dos territórios etnoeducacionais. In: IX Reunião de Antropologia do Mercosul. **Anais...** Curitiba, PR, 2011.

GARSCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: BERTELY, María; GARSCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (coord.). **Educando en la diversidad cultural**: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilíngües. Quito, Ecuador: Abya Ayala, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis : Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Conquista do Presente**: por uma sociologia da vida cotidiana. Natal, RN: Argos, 2001.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.