

Alfabetização E Escolarização Em Terras Indígenas No Brasil Nas Décadas De 1990 E 2000

Alceu Ravello Ferraro

Resumo. O texto trata do movimento da alfabetização e escolarização indígena no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. Começa analisando a relação de alguns movimentos sociais com as transformações verificadas em relação à população indígena em geral, tais como a inclusão da categoria “indígena” nos censos, o grande aumento da população autodeclarada indígena e a passagem da educação indígena para a competência do Ministério da Educação. Analisa-se, então, a mudança conceitual e política representada pela *escola indígena*, bem como a forte expansão da rede escolar e da matrícula em Terras Indígenas. Por fim, discute-se a ideia de a escola indígena poder constituir-se não só em possibilidade de diálogo com os não indígenas, mas também em meio de afirmação e libertação dos povos indígenas.

Palavras-chave: Indígenas. Escolarização. Terras Indígenas. Zona Rural.

Literacy And Schooling In Indigenous Lands In Brazil In The '1990s And '2000s

Abstract.

The paper discusses the movement of indigenous literacy and schooling in Brazil in the '1990s and '2000s. It initially analyzes the relationship of some social movements with the changes that occurred vis-à-vis the indigenous population in general, such as the inclusion of the category “indigenous” in the censuses, the significant increase in the number of people who identify themselves as indigenous and the decision to put indigenous education under the competence of the Ministry of Education. It then describes the conceptual and political change represented by the *indigenous school*, as well as the large expansion of the school network and the rise in the number of enrollments in Indigenous Lands. Finally, the paper raises the question whether the indigenous school might represent not only a possibility of dialogue with the non-indigenous population, but also a means of affirmation and liberation for indigenous people.

Keywords: Indigenous people. Schooling. Indigenous Lands. Rural Areas.

ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000¹

Este trabalho focaliza a alfabetização e escolarização indígena, com destaque para as populações residentes em Terras Indígenas, nas décadas de 1990 e 2000, no contexto da mudança conceitual e sociopolítica representada pela ideia de *escola indígena*, que foi firmando-se a partir da Constituição Federal de 1988, em contraposição à ideia anterior de *escola para índios*.

JUSTIFICATIVA

Quando, em 1500, os portugueses aportaram na terra que depois levou o nome de *Brasil*, chamaram de *índios* os habitantes que lá viviam. Estes não conheciam escola; os portugueses, muito pouco. Isso não significa que os povos indígenas não tivessem seus sistemas de educação, sistemas estes que os colonizadores procuraram, desde o primeiro momento, modificar em seu benefício, independentemente de qualquer educação escolar. Com efeito, já em sua carta ao Rei de Portugal, em que dava conta da descoberta da terra até então desconhecida (para os portugueses!), Pero Vaz de Caminha antecipara a pedagogia a ser adotada na colônia: “Tudo se passa como eles querem, para os bem amansar.” (CARTA. In: Amado e Figueiredo, 2001, p. 99). Quando esse caminho da doma e da submissão não funcionou a contento, os colonizadores recorreram sistematicamente à violência, que teve como resultados a escravização, o extermínio e a fuga para o interior. O fato é que, do total estimado de seis milhões de indígenas em 1500, não restavam, no Brasil, na primeira metade do século XX, mais do que uns 200 mil.

No trabalho de catequização, os jesuítas chegaram a se ocupar da alfabetização dos índios, coisa que depois consideraram desnecessária, passando então a ocupar-se da escolarização dos “filhos dos principais”. (Paiva, 2003, p. 43-44) Fato interessante é que os índios, não dominados pelos preconceitos de gênero em relação à mulher, que vigoravam na Europa, surpreendentemente chegaram a reivindicar a instrução feminina, argumentando que as mulheres acorriam em maior

¹ Este texto, elaborado com apoio do CNPq, foi apresentado no VIe. Congrès du Conseil Européen de Recherche en Sciences Sociales sur l'Amérique Latine (CEISAL), em Toulouse/França, em 2010, e a seguir revisto para publicação como artigo. O autor contou com a participação de Jasom de Oliveira, bolsista de Apoio Técnico do CNPq.

número à catequese. A solicitação nesse sentido encaminhada pelo Padre Nóbrega à Rainha Dona Catarina foi negada em vista das “consequências nefastas” que o acesso das mulheres indígenas à cultura letrada haveria de acarretar na colônia. (Ribeiro. In: Lopes et al., 2003, p, 80-81).

Na realidade, como esperar que os colonizadores, muitos deles analfabetos e provenientes de um país em sua imensa maioria analfabeto, pudessem interessar-se pela escolarização e alfabetização dos indígenas? Além disso, a instrução – o esclarecimento – poderia constituir-se em ameaça para o seu projeto de dominação. Por razão semelhante, três séculos mais tarde, no início do século XVIII, na Inglaterra já a caminho da Revolução Industrial, Bernard Mandeville, em *A fábula das abelhas*, haveria de manifestar-se contra as escolas de caridade voltadas para a alfabetização e instrução das camadas populares. E note-se que Mandeville referia-se a trabalhadores livres, não a escravos nem a silvícolas. Segundo o autor, despertar o apetite das massas poderia ser perigoso:

[...] o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino exigem que os conhecimentos da classe pobre trabalhadora se limitem à esfera de suas ocupações e que nunca se estendam (no que se refere às coisas visíveis) para além do que se relaciona com a sua profissão. Quanto mais conhecimento do mundo e das coisas alheias ao seu trabalho ou emprego tenha um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, tanto mais difícil lhe será suportar com alegria e satisfação as fadigas e as dificuldades de seu ofício. (Mandeville, 2001, p. 190).

Para Mandeville, a maioria da nação deveria ser constituída de “trabalhadores pobres, alheios a tudo o que não seja o seu trabalho”, uma vez que “ninguém que possa evitá-lo fará o trabalho sujo e abjeto”. E justifica: “Eu não os censuro; porém todas estas coisas indicam que as pessoas da classe mais baixa *sabem demais para ser-nos úteis*.” (Ibidem, p. 201. É meu o grifo) No seu entendimento, somente a pobreza e a ignorância juntas poderiam gerar tal submissão, porquanto “nenhuma criatura se submete de boa vontade a seus iguais”. E acrescenta: “... se um cavalo tivesse tanto conhecimento como um homem, eu não teria o menor desejo de ser seu ginete”. (Ibidem, p. 192).

Temos, tanto em Caminha como em Mandeville, uma verdadeira pedagogia da doma. No primeiro caso, tratava-se de amansar e constituir escravos; no segundo, de amansar e formar trabalhadores ao mesmo tempo livres para e forçados a vender sua força de trabalho por um salário. O fato é que, apesar dessa pedagogia da

doma, cujas alternativas têm sido sempre o extermínio puro e simples ou a fuga para o interior, os equivocadamente chamados de *Índios*, pelos menos alguns deles, conseguiram sobreviver.

AUMENTO SURPREENDENTE DA POPULAÇÃO INDÍGENA

No primeiro levantamento censitário no Brasil, realizado em 1872, a investigação da cor ou raça previa somente quatro opções de autoclassificação dos recenseados livres: branco, preto, pardo ou caboclo, sendo de competência dos senhores classificar seus escravos como pretos ou pardos. Nos três censos seguintes (1890, 1900 e 1920) a informação não foi objeto de pesquisa, só retornando nos censos de 1940, 1950 e 1960, com a inclusão da categoria *amarelo*, em função da forte imigração japonesa no país. No primeiro censo da Ditadura militar (1970), o quesito sobre cor ou raça foi eliminado, só retornando em 1980. (IBGE, 2004, p. 24). Isto significa que, por mais de cem anos (1872 a 1980), em nenhum recenseamento, o Estado brasileiro recorreu a qualquer categoria que permitisse identificar e contar a população indígena. Era até pensamento bastante comum, mesmo entre cientistas sociais, o seu progressivo desaparecimento.

Não deve ter sido por acaso que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) decidiu introduzir a categoria *indígena* no Censo 1991, categoria esta mantida no Censo 2000, assim como nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs).

Em 1991, os autodeclarados indígenas somavam 294 mil, o que representava apenas 0,2% da população total do país. Mesmo assim, esse número superava em quase 50% o total de 200 mil indígenas estimados para o meio do século XX. Esse número de autodeclarados indígenas mais que duplicou no novênio que se seguiu, elevando-se dos 294 mil em 1991 para 734 mil no ano 2000, equivalendo agora a 0,4% da população brasileira. Essa expansão da população autodeclarada indígena é resultado de uma taxa média geométrica de crescimento anual da ordem de 10,8%, crescimento este muito mais elevado na área urbana (20,5%) do que na área rural (5,2%). (IBGE, *Censo 1991 e 2000*).

Dentre as grandes regiões, foi o Sudeste que apresentou o maior crescimento no período (20,5% ao ano). Como o próprio IBGE esclarece, nem todo esse crescimento foi demográfico (vegetativo): “Devido à concentração no Sudeste

urbano, é mais provável que a grande diferença numérica, entre 1991 e 2000, seja decorrência de uma melhor auto-identificação do contingente indígena do que resultado de um fenômeno demográfico.” (IBGE, 2004, p. 26). Isto, porém, não deve levar a minimizar o alcance do crescimento atingido na área Rural (5,2% no período 1991/2000), onde se concentra a categoria sociológica de indígenas constituída por “pessoas pertencentes aos cerca de 220 povos indígenas que habitam as Terras Indígenas e mantêm suas tradições, organizações sociais, línguas e culturas específicas” (Pereira e Azevedo, 2004, p. 15). Ademais, com exceção da Região Sudeste, nas demais regiões rurais os incrementos da população autodeclarada indígena seriam “compatíveis com um possível crescimento demográfico dos povos indígenas”. (Pereira et al., 2006, p.2). Além disso, por maior que possa ter sido o efeito de uma melhor autoidentificação, o rejuvenescimento da população autodeclarada indígena em algumas áreas geográficas (Ibidem, p. 19) só pode ser resultado de uma elevada taxa de crescimento demográfico dessa população.

Verificaram-se também outras mudanças importantes no período 1991/2000: o peso relativo da população indígena da Região Norte baixou de 42,4% para 29,1%, enquanto que a Região Sudeste teve sua participação aumentada de 10,4% para 22,0% (IBGE, 2004, p.27); a porção rural da população autodeclarada indígena viu seu peso relativo diminuído de 75,9% para 47,8% no período. (Pereira, 2004, p. 4).

A questão central neste trabalho é avaliar o estado e a dinâmica da escolarização das populações indígenas residentes nas chamadas Terras Indígenas, áreas estas classificadas pelo IBGE, em sua quase totalidade, como *rurais*, por oposição às áreas classificadas como *urbanas*.

ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA DE 1991 A 2008: TOTAL E RURAL

Há duas maneiras de se avaliar a escolarização de uma população: por indicadores capazes de evidenciar os resultados do processo e por indicadores relativos ao processo em si de escolarização. Inicia-se pelo primeiro tipo de indicadores, recorrendo-se a dois dentre os muitos possíveis: a taxa de alfabetização e a média de anos de estudos. A alfabetização, assim como definida nos censos demográficos brasileiros (capacidade de ler e escrever um bilhete simples), pode ser tomada como indicador, uma vez que, cada vez mais, ela é produto da frequência a algum tipo de escola.

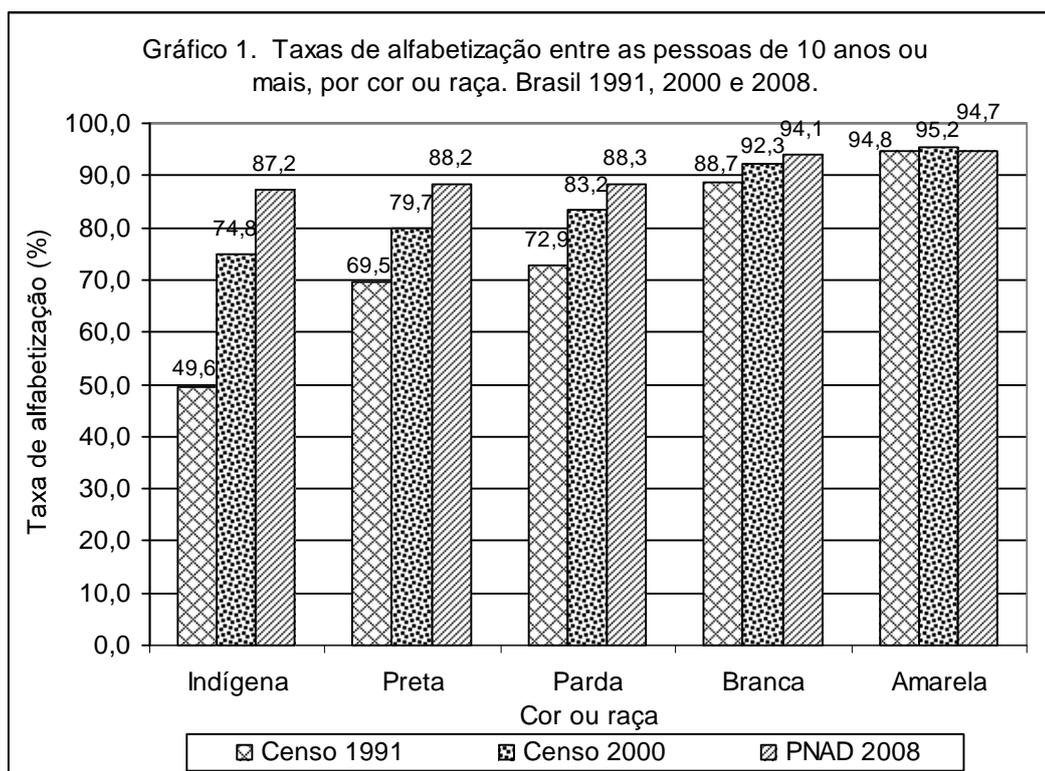
O Gráfico 1, construído com base nos Censos Demográficos 1991 e 2000 e na PNAD 2008, permite confrontar a taxa de alfabetização indígena com as taxas verificadas nos demais grupos de cor ou raça que constituíam a população brasileira nesses anos. O referido gráfico permite algumas observações².

Em primeiro lugar, tomando-se 1991 como ponto de partida do movimento da taxa de alfabetização no período 1991/2008, pode-se ver como é marcante a desigualdade inicial dos indígenas em relação às demais categorias de cor ou raça: apenas 49,6% de alfabetizados entre aqueles, contra 69,5% e 72,9%, respectivamente entre pretos e pardos, e 88,7% e 94,8%, respectivamente entre brancos e amarelos. Assim, a taxa de alfabetização verificada entre os indígenas em 1991 (49,6%) ficava 20 pontos percentuais abaixo da segunda menor taxa de alfabetização, verificada entre as pessoas de cor preta (69,5%).

Em segundo lugar, nos dezessete anos do período 1991/2008, a taxa de alfabetização indígena deu um salto de quase quarenta pontos percentuais (de 49,6% em 1991 para 74,8% em 2000 e 87,2 em 2008), coisa nunca vista na história secular da alfabetização brasileira. Com efeito, a maior queda percentual do analfabetismo (ou o maior avanço da alfabetização), verificada na década de 1950/60, não chegou a 12 pontos percentuais para o país como um todo (PIOVESAN, 2009, p. 87).

Em terceiro lugar, ao final do período em exame (2008), a alfabetização indígena (87,2%) praticamente se equiparava aos níveis atingidos por pretos e pardos (88,2 e 88,3%, respectivamente), a menos de sete pontos percentuais das taxas mais altas encontradas entre brancos (94,1%) e amarelos (94,7%).

² Os dados que seguem são das seguintes fontes: IBGE, *Censo Demográfico 1991*; *Censo Demográfico 2000*, microdados; *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008*, microdados.



Fontes: IBGE, Censo Demográfico 1991, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008. Microdados.

ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA RURAL

O Gráfico 2 limita-se ao octênio 2000/2008 (IBGE, 2000 e 2008), mas introduzindo a variável situação urbana e rural do domicílio. São várias as dimensões a partir das quais se pode analisar o referido gráfico. Em primeiro lugar, qualquer que seja a categoria de cor ou raça, as taxas de alfabetização são sempre menos elevadas no meio rural do que no urbano. Isto, tanto em 2000 quanto em 2008.

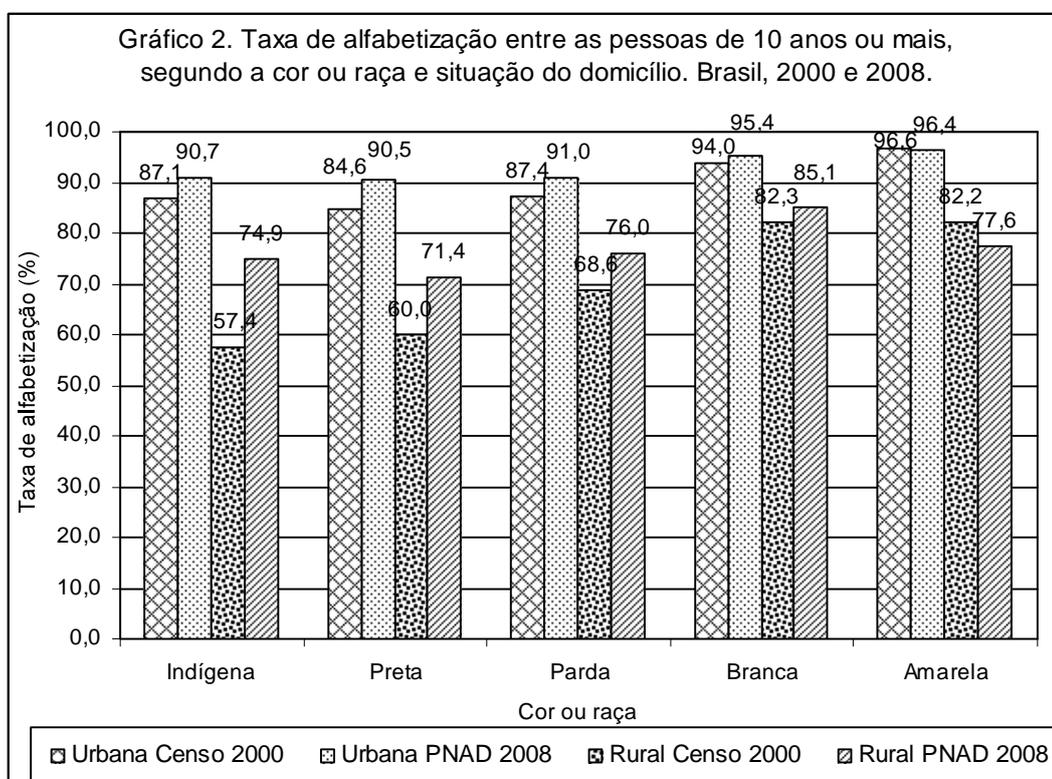
Em segundo lugar, situadas cerca de cinco a sete pontos percentuais abaixo das taxas de alfabetização de brancos e amarelos, as taxas urbanas de alfabetização entre os indígenas são praticamente iguais às taxas encontradas entre pretos e pardos, tanto em 2000 como em 2008, todas elas com um pequeno aumento no período. Na medida em que as taxas de alfabetização se aproximam de 100%, os diferentes grupos tendem à igualdade. Uma aparente igualdade, que, na realidade, resulta do fato mesmo de a alfabetização ir perdendo poder de discriminação ao se generalizar. É por esse motivo que se recorrerá também,

adiante, a outro indicador com maior poder de discriminação – a média de anos de estudo.

Em terceiro lugar, é no grupo indígena que se verifica, no ano 2000, a maior desigualdade entre as taxas rural e urbana de alfabetização, com uma diferença de quase 30 pontos percentuais entre as duas taxas (57,4% contra 87,1%).

Por outro lado – e este é o quarto aspecto a considerar – foi também entre os indígenas residentes no meio rural que se verificou o maior avanço da taxa de alfabetização, avanço este que somou nada menos do que 17,5 pontos no octênio, elevando-se de 57,4% em 2000 para 74,9% em 2008. Com isto, a taxa de alfabetização rural indígena em 2008 situou-se acima da taxa da população rural de cor preta (71,4%) e pouco abaixo daquela da população rural de cor parda (76,0%).

Este avanço significativo da alfabetização da população rural indígena deve ter relação com o movimento da escolarização entre indígenas residentes em Terras Indígenas, em sua imensa maioria situadas em áreas rurais, como já se disse. Mas, antes de considerar este aspecto, recorrer-se-á a um indicador censitário mais potente que a taxa de alfabetização.



Fontes: IBGE, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Microdados

MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO

A média de anos de estudo concluídos com aprovação pelas pessoas de 10 anos ou mais é um indicador sintético do nível de escolarização atingido por cada grupo populacional. Em relação a isso, o Gráfico 3 mostra algumas coisas importantes.

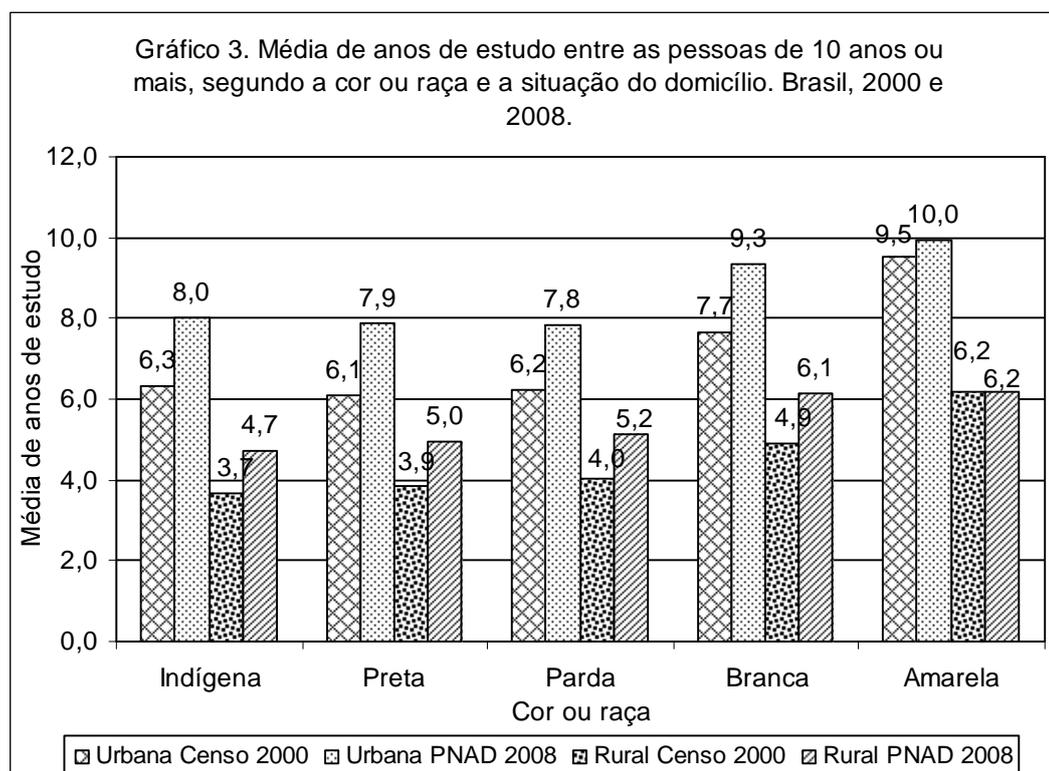
Primeiro, em todos os grupos de cor ou raça, é acentuada a desigualdade entre as médias urbanas e as médias rurais de anos de estudo, tanto em 2000 como em 2008. Com efeito, as médias de anos de estudo dos grupos rurais ficam entre metade e dois terços das respectivas médias urbanas. As melhorias havidas de 2000 para 2008 não oferecem nenhuma evidência de que tenha havido diminuição significativa das desigualdades dos grupos rurais em relação aos respectivos grupos urbanos de cor ou raça.

Segundo, no que se refere às pessoas residentes no meio urbano, tanto em 2000 como em 2008, as médias de anos de estudo de indígenas, pretos e pardos praticamente se equivalem, com pequena vantagem até para os indígenas. O mesmo se diga quanto à melhoria alcançada de 2000 para 2008. Quase a dizer que, cada vez mais, a desigualdade educacional atinge igualmente indígenas e afrodescendentes.

Terceiro, no que respeita às pessoas residentes no meio rural, a média de anos de estudo dos indígenas, embora não tenha ainda alcançado, está aproximando-se muito das médias apresentadas por pretos rurais e pardos rurais.

Quarto, a julgar pelos dados do Gráfico 2, o grupo das pessoas de cor amarela, se, de um lado, é o que apresenta médias mais altas, de outro, é o que teve menor ganho no meio urbano e nenhum ganho no meio rural no período 2000/2008.

A análise desenvolvida com base na taxa de alfabetização e na média de anos de estudo permitiu avaliar, comparativamente com outras categorias de cor ou raça, o *estado* educacional da população autodeclarada indígena, com destaque para a residente em Terras Indígenas, em sua quase totalidade não urbanas.



Fontes: IBGE, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008. Microdados.

DA ESCOLA PARA ÍNDIOS À ESCOLA INDÍGENA

Antes de se passar a análises com base em indicadores relativos ao processo em si de escolarização, é necessário discutir, mesmo que brevemente, a transformação operada no próprio conceito de escola indígena e na política de escolarização indígena.

Foi a partir do movimento de redemocratização do país nos anos 1980, que se sucederam avanços no campo da legislação educacional em geral e da educação escolar indígena em particular. O processo constituinte “marcou o início de um novo ordenamento jurídico para a educação escolar indígena”. (Bergamaschi. In: Silva, Penna e Carneiro, 2009, p. 91-113) A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito social (Art. 6º.), direito de todos os cidadãos brasileiros (art. 205), em igualdade de condições (Art. 206, I), definindo ser dever do Estado a oferta de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)” (Art. 208, I). Pela primeira vez na história

do país, a Constituição viu no ensino fundamental obrigatório um “direito público subjetivo”, prevendo, inclusive, para o caso de não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, a responsabilização da autoridade competente (Art. 208, § 2º).

Com muita justeza, Letícia Borges da Silva (In: Piovesan, 2009, p. 125) sustenta que uma das principais vitórias dos indígenas foi ver consagrados nas Constituições seus direitos socioculturais, o que se verificou em vários países, principalmente na América Latina. Em relação ao Brasil, a autora cita o Artigo 231 da Constituição brasileira de 1988, onde se lê: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Brasil, Constituição 1988).

Quanto à educação escolar indígena, a Constituição brasileira determina sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Art. 210, § 2º) e, quanto à cultura, estabelece que o Estado “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Art. 215, § 1º.) (Silva. In: Piovesan, 2009, p. 125).

Impõe-se aqui uma observação importante. Se, de um lado, é forçoso reconhecer a importância dos avanços havidos no plano da Lei Maior do país, de outro, deve-se igualmente ter presente pelo menos duas coisas: primeiro, que esses avanços, como bem destacou a autora recém citada, constituíram uma “vitória dos índios”; segundo, que essa vitória só foi possível em determinadas condições - nacionais e internacionais. Na esfera internacional, a atuação indígena vinha ocorrendo em sucessivos debates e foros internacionais, seja no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), seja em outros fóruns sociais e conferências. (Ibidem, p. 125)

No Brasil, até a Constituição de 1988 vigia o Estatuto do Índio (Brasil, 1973), cuja orientação básica era, como já se disse, “a integração do índio à comunhão nacional”. Aos avanços contidos na Constituição de 1988, seguiram-se várias outras medidas legais importantes, interessando aqui as relacionadas com a educação escolar indígena.

Decreto presidencial de 1991 passou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) a coordenação, e para as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios o desenvolvimento de “todas as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (Arts. 1º. e 2º.). (Brasil, Decreto n. 6.001, 1991).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, Lei n. 9.394, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, Lei n. 10.172, 2001) procuraram traduzir em diretrizes, bases e metas os preceitos constitucionais relativamente à educação escolar em geral e à educação escolar indígena em particular. Em relação à educação escolar indígena em particular, merece destaque o Parecer N. 14/1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*, aprovado em 14 de setembro de 1999. O referido Parecer diz que o ponto de partida dos trabalhos daquele colegiado “foi a consideração de que todos os povos indígenas, independente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, e de que a instituição da escola é fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional”. (Brasil, CNE/CEB, Parecer n. 14, 1999, p. 39). Diz também que é preciso distinguir claramente entre educação indígena e educação escolar indígena, devendo entender-se por educação indígena “o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua produção”. Essa educação diz respeito ao “aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como os padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades”, processo este que está a cargo não de uma instituição específica, mas de toda a comunidade. Trata-se no fundo da “maneira pela qual os membros de uma dada sociedade (indígena) socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais”. (Ibidem, p. 40).

Dois anos após o Parecer N. 14/1999, o Plano Nacional de Educação (PNE) reconhece que, no Brasil, “desde o século 16, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional”. Sustenta, a seguir, que, dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, “a tônica foi uma só: *negar a diferença, assimilar os*

índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram” e que, nesse processo, “a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas”. (Brasil, Lei N. 10.172, 2001, item 9.1 Diagnóstico. São meus os grifos). Em suma, quase quinhentos anos de negação da identidade indígena e de afirmação da *integração* dos povos indígenas na sociedade colonizadora e, depois, na sociedade nacional como única alternativa política.

No PNE, tem-se o reconhecimento explícito de que só em anos recentes esse quadro começou a mudar e que essa mudança não veio de cima, mas de baixo; não foi iniciativa do Estado, mas da sociedade civil, de movimentos e organizações indígenas e não indígenas, da articulação da luta por escola diferenciada com a luta pela garantia dos territórios indígenas:

Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao seu projeto de futuro. (Ibidem, 9.1 Diagnóstico).

O PNE faz também referência ao “abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção” e diz que o abandono dessa concepção “está integrado nas mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional e fundamenta-se no reconhecimento da extraordinária capacidade de sobrevivência e mesmo de recuperação demográfica, como se verifica hoje, após séculos de práticas genocidas”. (Ibidem, 9.1 Diagnóstico).

O PNE diz que três coisas obstaculizavam a implementação de uma política educacional indígena adequada: o tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e sua heterogeneidade. “Por isso mesmo, - prossegue o documento - é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica,

intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais.” Essa seria a única forma de se poder “assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território”. Segundo o PNE, o quadro geral da educação escolar indígena estava permeado por experiências fragmentadas e descontínuas e era regionalmente desigual e desarticulado, restando ainda “muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas [...] nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (Ibidem, 9.1 Diagnóstico)

Por fim, em seu diagnóstico, o referido Plano, ao mesmo tempo em que destacava o fato de a escola indígena haver passado da responsabilidade da Fundação Nacional do Índio para aquela do Ministério da Educação, observa também que, com a transferência da responsabilidade/da execução do Ministério da Educação para as secretarias estaduais de educação, se havia criado uma “situação de acefalia” no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas, não havendo ainda uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificultava a implementação de uma política nacional que assegurasse a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas. (Ibidem, 9.1 Diagnóstico).

Nesta parte, optou-se por privilegiar o diagnóstico da educação indígena, mais que as diretrizes, os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação. Passa-se agora à análise da escola indígena, ou melhor, à análise de alguns indicadores relativos ao *movimento* da escolarização indígena no período 1991 a 2008, já dentro do novo quadro legal e conceitual de “escola indígena”.

A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA SEGUNDO OS CENSOS ESCOLARES

As análises anteriormente desenvolvidas apoiaram-se em dados sobre o *estado* educacional indígena (alfabetização e anos de estudo), captados pelos censos demográficos 1991 e 2000 e a PNAD 2008. As análises que seguem têm por base dados de censos escolares. Nesta parte, as análises limitam-se às escolas indígenas, situadas em Terras Indígenas, em sua imensa maioria localizadas no meio rural, onde vivem cerca de 220 povos indígenas, com suas diferentes culturas e suas mais de 180 línguas.

Na Introdução ao *Censo Escolar Indígena 1999*, é feita referência aos esforços do Ministério da Educação, nos dez anos anteriores ao referido Censo, para construir uma “nova política nacional de educação escolar indígena”, que estivesse voltada a oferecer programas educacionais que respeitassem as tradições, culturas e línguas dos povos indígenas no Brasil. (Brasil, MEC/CEF, 2001, p. 9). Os resultados do referido levantamento censitário podem ser assim resumidos em relação ao ano de 1999: 1.392 escolas indígenas, com 93.037 alunos, dos quais 90.459 (97%) estudantes indígenas. Desses, 74.931 (80,5% do total), frequentavam o ensino fundamental, com forte concentração nas primeiras séries deste nível de ensino (43,5% na primeira; 23% na segunda; 14,9% na terceira e 9,4% na quarta série), não havendo mais do que 9,2% nas quatro séries finais do ensino fundamental. Os outros 19,5% do total de estudantes em escolas indígenas estavam assim distribuídos: 15,1% na educação infantil e em classes de alfabetização; 1% (943) no ensino médio e 3,5% (2.966) em classes da educação de jovens e adultos. (Ibidem, *passim*). Não estão ali incluídas crianças, jovens e adultos indígenas residentes em áreas indígenas que estivessem frequentando instituições escolares, principalmente de nível médio e superior, situadas fora das Terras Indígenas e, por isso, não se enquadrando no conceito de escolas indígenas.

É preciso que se diga ainda que essa forte concentração da população estudantil de escolas indígenas no ensino fundamental, notadamente nas séries iniciais, em especial na primeira série, é uma característica da escola brasileira. Assim, os dados do *Censo Escolar Indígena 1999* não só confirmam que a escola indígena brasileira participa dessa característica da escola brasileira de forte concentração nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também indicam que esta, por sua constituição recente, vê essa característica manifestar-se de forma ainda mais exacerbada.

Tendo como referência os dados acima sobre escolarização indígena em 1999, pode-se levantar uma questão: Teria havido alguma mudança nesse quadro da escolarização indígena no novênio 1999/2008? Para responder à pergunta, recorrer-se-á a dados de três censos escolares, dois dos quais específicos sobre escolarização indígena. (Brasil, MEC/SEF, 2001; INEP, 2009). A mudança ocorrida no período pode ser avaliada de vários pontos de vista: do número de estabelecimentos escolares; do número de matrículas e de sua distribuição entre os

diferentes níveis da educação básica; do número de docentes, particularmente de docentes indígenas, e de sua qualificação.

a) O número de **estabelecimentos escolares indígenas** elevou-se, no novênio em questão, de 1.392 em 1999, para 2.323 em 2005 e 2.698 em 2008, o que representa um aumento de 93,8% - quase uma duplicação no período 1999/2008.

- O aumento verificado no número escolas indígenas resultou não só da criação de novas escolas, “mas também da regularização de um grande número de escolas e salas de aula que antes não eram reconhecidas como indígenas”, muitas das quais eram, antes, consideradas “salas de extensão de outras escolas”. (INEP, 2007, p. 23)

- As escolas indígenas recenseadas em 2008 distribuem-se por todos os 26 estados da União, mas com forte concentração na Região Norte (1.677 escolas – 62% do total) e, individualmente, nos estados do Amazonas (904 escolas), Maranhão (302 escolas), Roraima (245 escolas) e Mato Grosso (200 escolas). Apenas o Distrito Federal não tem nenhuma escola indígena. (INEP, 2009, p. 9-10).

- Do total de escolas indígenas levantadas em 2008, 94% estavam situadas em Terras Indígenas, ou seja, em áreas demarcadas pela União como indígenas. No entanto, os 6% de escolas situadas fora das Terras Indígenas atendiam nada menos do que 32.783 alunos/as, igual a 16% do total. (Ibidem, p. 10).

- Do total de 2.698 escolas indígenas (em Terras Indígenas) recenseadas em 2008 no Brasil, 2.612 (96,8 %) situavam-se no meio rural e apenas 86 (3,2 %) no meio urbano, o que significa que, ao se falar de escolas indígenas, se está falando essencialmente de escolas situadas no meio rural. (Ibidem, p. 27, Tabela 1.3). No entanto, o conceito de escola indígena foi introduzido justamente para diferenciá-la da escola tradicional, seja urbana, seja rural.

b) Se o aumento do número de escolas indígenas no período 1999/2008 chegou a 94,8%, o aumento do **número de alunos/as** foi ainda maior, passando de 93.037 em 1999 para 205.871 em 2008, uma expansão de 121%. (Ibidem, p. 11, Tabela 1). Esse total de alunos/as estava assim distribuído em 2008: Educação Infantil – 20.281 (9,9%), Ensino Fundamental – 151.788 (73,7%), Ensino Médio – 11.466 (5,6 %), Educação Especial – 203 (0,1), Educação de Jovens e Adultos – 20.766 (10,1%) e Educação Profissional – 1.367 (0,7%). (Ibidem, p. 38, Tabela 2.4).

No período destacam-se alguns avanços significativos nas etapas superiores da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, os quais podem ser assim resumidos (Brasil, MEC/SEF, 2001, p. 39, Tabela 4.9 e 4.10; INEP, 2009, p. 17, Tabela 4, e p. 38, Tabela 2.4):

- grande aumento das matrículas nos anos finais (5^a. a 8^a série) do ensino fundamental, as quais passaram de 6.873 alunos/as em 1999 para 39.430 em 2008, o que representa uma multiplicação por aproximadamente seis no período;
- grande aumento das matrículas no Ensino Médio, as quais passaram de apenas 943 em 1999 para 11.466 em 2008, o que representa uma multiplicação por aproximadamente 12 no período;
- grande aumento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, as quais saltaram de 2.966 em 1999 para 20.766 em 2008.

c) Obviamente, tal expansão da rede de estabelecimentos indígenas e de matrículas em escolas indígenas só pode ter sido acompanhada de uma forte expansão do **corpo docente**. Com efeito, o número inicial de 3.998 docentes atuantes em escolas indígenas em 1999, dos quais 3.059 índios (76,5%) e 939 não índios (23,5%) (Brasil, MEC/SEF, 2001, p. 14, Tabela 1.2), elevou-se progressivamente para 8.431 em 2005 e 10.923 em 2008, o que representa um aumento de 173% no novênio, mas sem distinção de professores índios e não índios nos dois últimos censos. (INEP, 2009, p. 41, Tabela 3.1). Em *Um olhar sobre a educação Indígena*, encontram-se observações muito pertinentes quanto à formação do magistério atuante em escolas indígenas: dos 5.371 docentes em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental em 2008, apenas 541 (12,5%) tinham cursado alguma licenciatura, tendo os demais apenas Fundamental (967 – 18,00%), Médio (986 – 18,4), Normal Magistério (1.679 – 31,3%), Magistério Indígena (545 – 10,1%) ou Superior sem licenciatura (53 – 1,0%); dos 1.129 docentes em atuação no Ensino Médio em 2008, pouco mais de metade (576, igual a 51,0%), tinha cursado alguma licenciatura. (Ibidem, p. 20, Tabela 5). Justifica-se, portanto, a seguinte observação contida na publicação do *Censo Escolar 2008*: “Chama a atenção, ainda mais, o reduzido número de professores graduados com licenciatura, escolaridade indispensável para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.” (Ibidem, p. 20).

d) Outro aspecto importante a considerar é que o uso de **línguas indígenas** já estava presente, em 2008, em 70,8% das escolas, “compondo um universo de 149

idiomas”, fato considerado da maior importância, “haja vista a tendência histórica de perda da diversidade linguística”. Na realidade, *destruição* e não *perda* da diversidade linguística! O percentual de estabelecimentos escolares indígenas com ensino bilíngue (indígena e português) era o seguinte nas diferentes regiões do país: Norte – 72%; Nordeste – 35,7%; Sudeste – 47,6%; Sul – 88,6%; Centro-Oeste – 87,9%. É no Nordeste que predomina o uso exclusivo da língua portuguesa (62,6%), figurando o Sudeste como a Região com maior frequência de uso exclusivo de língua indígena (20,6%). (Ibidem, p. 11, Gráfico 2).

O bilinguismo no ensino, num país com mais de 180 idiomas indígenas, é sem dúvida um dos maiores desafios, se não o maior, para a escola indígena.

e) No que tange a **sexo**, diferentemente do que acontece nos sistemas estaduais e municipais de educação básica não indígena no Brasil, onde é muito forte a predominância de docentes do sexo feminino, nas escolas indígenas, há um número relativamente maior de docentes do sexo masculino (5.687 homens, contra 5.236 mulheres). (Ibidem, p. 41, Tabela 3.1).

Note-se, porém, o equilíbrio na distribuição da matrícula por sexo na Educação Básica indígena: uma proporção um pouco maior de alunos do sexo masculino (105.462) em relação ao feminino (99.462) (Ibidem, p. 35, Tabela 2.1), o que confere com o número um pouco mais elevado de homens do que de mulheres, seja na população indígena total, seja na população indígena em idade escolar. Em 1999, a participação masculina na matrícula total indígena em escolas indígenas de Educação Básica era mais acentuada (48.560 contra 41.640) (Brasil, MEC/SEF, 2001, p. 41, Tabela 4.12), o que sugere que estaria havendo uma presença crescente das mulheres na escola indígena. Esta questão mereceria um estudo à parte.

f) Em 2008, 93% das escolas de educação Indígena contavam com alimentação escolar, situação esta favorecida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI/FNDE). (INEP, 2009, p. 41, Tabela 3.1).

g) Por fim, há que anotar outra situação que se constitui num enorme desafio – a biblioteca escolar:

Alarmante, porém, é o resultado sobre a existência de bibliotecas e salas de leitura nesses estabelecimentos. No Amazonas, as bibliotecas e salas de leitura estão presentes em apenas 2,8% das 904 escolas e, em Roraima, com 245 instituições de ensino, atingem pouco mais de 11%. A situação no Acre é ainda pior: 1,8% das escolas têm bibliotecas. No Nordeste, preocupa

a situação do Maranhão: apenas duas bibliotecas num total de 302 escolas. Já em Pernambuco, elas estão em 15,7% dos 121 estabelecimentos. No estado do Mato Grosso, apenas 11% das 200 escolas possuem biblioteca. A presença delas só aumenta ligeiramente, em termos percentuais, nas Regiões Sul (22,7%) e Sudeste (22,2%). (INEP, 2009, p. 13-14).

CONCLUSÃO

Em primeiro lugar e acima de tudo, há que reconhecer que algo mudou em relação aos povos indígenas e à escola indígena. No plano das comunidades indígenas, mudaram a autoconsciência e a autoimagem, mais positivas, assim como mudaram o nível de organização e a capacidade de presença e de luta em relação à sociedade envolvente. Mudou também a consciência no plano da sociedade civil em geral, com maior valorização dos povos e das culturas indígenas. No plano do Estado, tendo como divisor de águas a Constituição de 1988, foram introduzidas mudanças profundas tanto na legislação quanto nas políticas públicas em relação aos indígenas, com afirmação e defesa não só do princípio da igualdade, mas também do direito à diferença, ou melhor, às diferenças dos povos indígenas em relação à assim dita comunidade nacional. No campo específico da educação escolar, em oposição à escola para índios, viu-se surgir e firmar-se o conceito de escola indígena.

Em segundo lugar, em que pesem todos os problemas e desafios ainda postos, há que reconhecer que essa mudança conceitual e valorização, inerentes aos próprios termos “escola indígena” “terra indígena”, “cultura indígena”, “língua indígena”, se fizeram acompanhar de significativos avanços, medidos seja por indicadores do *estado educacional indígena*, como a taxa de alfabetização e a média de anos de estudo, seja por indicadores da *dinâmica da escolarização indígena*, como o número de estabelecimentos escolares indígenas, de matrículas e de docentes, entre outros.

Em terceiro lugar, foi possível identificar pelo menos três desafios importantes a enfrentar em relação ao projeto de escola indígena: suprir a quase total falta de bibliotecas, elevar a qualificação do corpo docente e assegurar a continuidade dos estudos para além das séries iniciais da educação fundamental.

Em quarto lugar, o bilinguismo na prática escolar indígena, ao mesmo tempo em que representa o reconhecimento e a valorização da diferença linguística e cultural, constitui-se também num grande desafio para a escola indígena. Ou melhor,

tantos desafios diferentes, quantas as línguas indígenas a serem praticadas, no ensino, juntamente com a língua portuguesa. E, junto com isso, pode-se destacar ainda o desafio da criação de literaturas específicas nas diferentes línguas indígenas.

Em quinto lugar, é preciso lembrar que ainda persistem, em maior ou menor medida, os velhos preconceitos, as acentuadas desigualdades sociais, as práticas discriminatórias e, apesar de todos os avanços nas concepções e na legislação, as velhas práticas de extermínio, com violências recorrentes não só nas ou relacionadas com as ditas Terras Indígenas, mas também no meio urbano, onde, há não tantos anos, para jovens de classe média, jogar gasolina e atear fogo num índio na Capital Federal não passava de uma brincadeira.

Em sexto lugar, vale lembrar o alerta de um pesquisador com décadas de dedicação à causa indígena, que sustenta que, por motivos até compreensíveis, que têm uma profunda explicação cultural e política, a própria comunidade indígena estaria nomeando como professores aqueles, dentre os seus filhos, que estão menos identificados com o modo de ser tradicional e que parecem mais integrados no sistema nacional. (Melià, 1999).

Em sétimo e último lugar, alerta-se para o risco de a escola acabar por transformar-se, também para os indígenas residentes em Terras Indígenas, em mera agência carimbadora do passaporte para a cidade, assim como tem sido, historicamente, para as populações rurais não indígenas no Brasil. Estaria (também), à base desse movimento migratório indígena para a cidade, a dupla ação desenvolvida pela escola, ao mesmo tempo de “desadaptação à vida comunitária” e de “adaptação à vida ‘civilizada’”, que levaria muitos membros das comunidades indígenas (Uwa) a questionarem e, inclusive, a rejeitarem a escola? (Perez, 2007, p. 235). Conseguirá a escola indígena ser efetivamente uma escola *diferenciada* em relação à escola não indígena? Como poderão os/as indígenas brasileiros/as apropriar-se dos benefícios da civilização urbano-industrial dos/as *caras pálidas*, sem comprometer a diferença – a cultura de cada povo indígena, inclusive sua terra?

FONTES LEGAIS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL, Decreto No. 26, de 4 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 . Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL, Lei No 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf . Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL, Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 26 jan. 2010.

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 . Acesso em: 26 jan. 2010.

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL, MEC/CNE/CEB, Parecer N. 14/1999 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://coneei.mec.gov.br/arquivos/pdf/parecer_14_cne.pdf . Acesso em: 13 fev. 2010.

FONTES ESTATÍSTICAS

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Fundamental/SEF. *Censo Escolar Indígena 1999*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B1B0C3634-45F6-47D5-8F39-CD3461D16838%7D_censo_indigena_255.pdf . Acesso em: 03 fev. 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008*. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

IBGE. *Tendências Demográficas - Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica Socioeconômica, Número 13).

IBGE. *Censo Demográfico 1991*. Rio de Janeiro: IBGE.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PEQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Um Olhar sobre a Educação Indígena com Base no Censo Escolar de 2008*. Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: INEP, nov. 2009. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Educacao_Indigena_estudo2008.pdf, acesso em 2 fev. 2010.

INEP. *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*, Brasília: INEP, 2007a. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B74843DB9-A72E-401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf . Acesso em: 2 fev 2010.

INEP. *Panorama da educação do campo*. Brasília: INEP, 2007b. Disponível em: <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf> . Acesso em: 2 fev. 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DIAS, Fabiele Pacheco. *Kãki karan fã: reflexões acerca da educação escolar indígena*. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. *RS Índio*. Cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 91-103.

CARTA de Pero Vaz de Caminha. In: AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *Brasil 1500 - Quarenta documentos*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001. p. 73-122.

MANDEVILLE, Bernard. *La fábula de las abejas o Los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Comentario crítico, histórico y explicativo de F. B. Kaye, 1. ed., 1. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. 721p. (Publicação original em inglês, de 1705 a 1729).

MELIÀ, Bartolomeu Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins et al. Aspectos demográficos e espaciais da população autodeclarada indígena nos censos demográficos de 1991 e 2000 nos municípios com terras indígenas. In: XV ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Caxambu, MG, *Anais...* Caxambu, 2006, p. 1-20.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins. Perfil demográfico e socioeconômico das pessoas que se autodeclararam indígenas nos censos demográficos – 1991-2000. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Caxambu/MG, *Anais...* Caxambu, 2004. p. 1-20.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; AZEVEDO, Marta Maria. Os indígenas e os Censos do IBGE: Uma experiência brasileira. In: I CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO/ALAP, Caxambu-MG/Brasil, *Anais...* Caxambu, 2004, p. 1-16. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_403.pdf. Acesso em: 10 jul. 2008.

PÉREZ, Andrea Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan/jun. 2007.

PIOVESAN, Flávia (Org.). *Direitos Humanos*. Vol. I. 1. ed., 2. reimpr. Curitiba: Juruá, 2009.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 79-94.

SILVA, Letícia Borges da. Povos indígenas, direitos humanos e a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho). In: PIOVESAN, Flávia. (Org.). *Direitos Humanos*. Vol. I. 1. ed., 2. reimpr. Curitiba: Juruá, 2009. p. 121-138.

Alceu Ravello Ferraro

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 1969. Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, desde março de 2010, Docente Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Pesquisador do CNPq.

Endereço: Rua Dona Laura, 924 – Apto 201
Bairro Rio Branco
90430-090 PORTO ALEGRE – RS
Telefone: (51) 3012 9014
E-mail: aferraro@adufrgs.ufrgs.br

Submetido em:

Aceito em: Agosto de 2011