

# A CONJUNTURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

## THE HISTORICAL CONTEXT OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL AND IN THE STATE OF PARANÁ

**Ionah Beatriz Beraldo Mateus**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7345628658288022>

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-8752-3057>

E-mail: [beatrizberaldo@uol.com.br](mailto:beatrizberaldo@uol.com.br)

**Samoel Cordeiro de Souza Primo**

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação –PPE da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9111076763975907>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6119-3278>

E-mail: [samoelcordeirosouza@gmail.com](mailto:samoelcordeirosouza@gmail.com)

**Resumo:** *Esse artigo realiza uma análise da conjuntura histórica da educação escolar indígena no Paraná. O estado possui um projeto educacional marcado pela busca da valorização da identidade indígena e pela implementação das diretrizes educacionais. O estudo se fundamenta em pesquisa bibliográfica, documental. A interpretação desses elementos é pautada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. A educação escolar indígena é um direito conquistado pelos povos indígenas, principalmente após a aprovação da Constituição Federal no ano de 1988. A partir deste marco normativo diversas passaram a vigorar no Brasil para atender a demanda indígena. O Paraná também aprovou leis para atender este grupo étnico. Entretanto, após 36 anos da conquista desse direito, conseguiu-se construir essa escola indígena? Tudo indica que sim. Porém, com as escolas nas aldeias o desafio é construir uma escola indígena capaz de garantir a continuidade da cultura da comunidade na qual ela está inserida.*

**Palavras-chave:** *Educação Escolar Indígena. História da Educação Escolar Indígena. Políticas Públicas Educacionais*

**Abstract:** *Abstract This article analyzes the historical context of indigenous schooling in Paraná. The state has an educational project marked by the pursuit of valuing indigenous identity and effectively implementing educational guidelines. The study is based on bibliographic and documentary research. The interpretation of these elements is guided by the perspective of historical-dialectical materialism. Indigenous school education is a right conquered by indigenous peoples, mainly after the approval of the Federal Constitution in 1988. From this normative milestone, several laws came into force in Brazil to meet the indigenous demand. Paraná also approved laws to serve this ethnic group. However, after 36 years of conquering this right, was it possible to build this indigenous school? Everything indicates that yes. Nevertheless, with schools in the villages, the challenge is to build an indigenous school capable of ensuring the continuity of the culture of the community in which it is inserted.*

**Keywords:** *Indigenous School Education. History of Indigenous School Education. Public Educational Policies.*

## Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar a conjuntura da educação escolar indígena no Estado do Paraná (2025), utilizando-se como parâmetros estudos bibliográficos, documentais e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Parte-se da premissa da educação escolar indígena como um direito conquistado pelos povos indígenas, principalmente após a aprovação da Constituição Federal no ano de 1988. A partir deste marco normativo diversas leis e regulamentos passaram a vigorar no Brasil para atender a demanda indígena, conseqüentemente o Paraná também aprovou leis para atender a este grupo étnico.

O contexto histórico demonstra que os indígenas foram submetidos a imposição de modelos pedagógicos europeus que desconsideravam as línguas, os saberes e as práticas tradicionais das comunidades indígenas. Portanto, na atualidade, a luta é por uma educação diferenciada, bilíngüe e intercultural. A educação escolar indígena vem ganhando notoriedade nos estudos acadêmicos, influenciado por diversos fatores, como, por exemplo, questões políticas, econômicas e sociais, motivadas pela luta em favor da necessidade de uma educação contextualizada na realidade indígena.

No Paraná este contexto é marcado pela busca da valorização da identidade indígena e pela busca da implementação efetiva das diretrizes educacionais previstas nas normativas nacionais e estaduais, considerando que é necessário ampliar a formação de professores e de elaborar materiais didáticos específicos na língua dos indígenas para atender a demanda educacional local.

## Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, isto é, busca compreender o contexto histórico e educacional que os povos indígenas foram submetidos por meio de uma análise fundamentada em outros estudos, como de pesquisadores do campo da educação e da antropologia. Utilizou-se nesta pesquisa qualitativa a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica ou pesquisa em fontes secundárias, envolve o levantamento parcial de materiais já publicados sobre a educação escolar indígena. Isso inclui pesquisa em livros, artigos, jornais, revistas, monografias, teses e mapas. Para tanto analisa-se as obras de Cunha (2012), Grupioni (2008), Ribeiro (1968), Ribeiro (1970), Silva (1994). Na pesquisa bibliográfica é possível analisar diferentes materiais escritos e fazer uma comparação entre a fonte primária e secundária. Conseqüentemente, é possível realizar uma análise mais aprofundada realidade.

A pesquisa documental, se baseia em documentos, leis, regulamentos e portarias que englobam a educação escolar indígena no Brasil e no Paraná. Este estudo engloba o Decreto nº8072/1910, Decreto nº1.794/1939, a Lei 6.001/1973, a Portaria 559/1991, a LDB/1993, a LDB/1996, RCNEI /1999 e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação. Também foram utilizadas nesta pesquisa documentos base para a compreensão de dados estatísticos.

A interpretação dos dados desta pesquisa é pautada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Ao seguir tal concepção, o pesquisador busca o desvelamento da realidade e nesse sentido, o objeto da pesquisa não é apenas o foco de interesse do pesquisador. Ele é elemento interativo que irá subsidiar as intervenções; estas, sempre comprometidas com o interesse de uma classe social. Esta pesquisa se compromete com a classe trabalhadora e foi construída no coletivo, com comunidades e com povos indígenas. Portanto, os objetivos e o método desta investigação, além de serem científicos, são também comunitários.

## Breve contexto histórico da educação escolar indígena no Brasil

Após a década de 1990 no Brasil, a educação escolar indígena ganha um novo marco legislativo com diversos atos normativos. Após a aprovação da Constituição Federal (Brasil, 1998) as normativas foram regulamentadas para atender as especificidades da educação escolar indígena. Antes disso já haviam iniciativas e tratativas de ensino, desde o Brasil Colonial. Porém considera-

se este período como mais expressivo, pois apenas com a Constituição de 88, os indígenas são considerados como sujeitos de direito.

O processo de escolarização dos povos indígenas caminha juntamente com projeto de colonização do Brasil. Por esse motivo, é fortemente marcado pela educação civilizatória e catequizadora. Partindo dessa premissa, a escola surge como um instrumento de regulação disciplinar, reprodutora dos padrões sociais e culturais da sociedade civil e de origem europeia. Assim, o marco inicial da educação escolar indígena pouco se interessa pela diversidade cultural ou identitária, mas a utiliza como instrumento de integração dos índios à sociedade civilizada.

Cunha (2012) classifica essa fase do contexto escolar indígena como o período de aniquilamento cultural no Brasil Colônia. A autora explica que o período entre os anos de 1500 e 1800 se caracterizou “como o primeiro e mais longo período da história da educação escolar para os índios” (Cunha, p. 72). O objetivo era negar a diversidade cultural e absorver a mão de obra indígena em prol da sociedade nacional.

A Companhia de Jesus foi a grande promotora da catequização e da educação dos povos indígenas, apoiada e financiada pela coroa portuguesa. Utilizou métodos que de acordo com Cunha (2012), basearam-se no encarceramento de crianças em seminários, afastando-as completamente de seu mundo natural, para facilitar o processo de conversão. Darcy Ribeiro, em seus estudos antropológicos sobre o índio brasileiro e o processo de civilização, comenta sobre o trabalho educativo dos missionários:

As poucas missões que realmente atuavam de forma educativa entre os índios haviam caído a um nível muito baixo. Mesmo onde havia fervor e dedicação, os métodos utilizados punham tudo a perder. Velhos erros repetidos através de gerações levavam uma tribo após outra ao mais alto grau de desajustamento, sem que os missionários tomassem consciência do papel que sua própria intolerância representava no processo. (Ribeiro, 1968, p. 122).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios – SPI por meio do Decreto nº 8.072, baseado em uma filosofia positivista e menos “desumana”. A primeira ação do projeto SPI foi estabelecer a separação entre a Igreja e o Estado para esclarecer que a finalidade da formação pedagógica dos índios era transformá-los em trabalhadores rurais ou urbanos. Para isso, o SPI adaptou as escolas com alguns atrativos para cada grupo indígena, devido ao grande desinteresse deles, e com isso, as escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” (Cunha, 2012, p. 83).

A política de nacionalização dos índios esteve presente em quase todos os postos, onde a professora das crianças indígena era quase sempre a esposa do encarregado, orientando as crianças para a integração à população regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos dos empregados do posto e das fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional. (Cunha, 2012, p.84).

Além da precarização de recursos, o SPI enfrentava também questões ideológicas. A partir da década de 1940, após a instituição do Conselho Nacional de Proteção aos Índios – CNPI por meio do Decreto nº 1.794, de 22 de novembro de 1939, antropólogos destacados, como Heloísa Alberto Torres, Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira, Eduardo Galvão, entre outros, passaram a atuar na formulação das políticas indigenistas brasileiras. Tentaram levar ao SPI as premissas antropológicas da época, questionando suas práticas educativas e culturais. Embora considerassem inevitável a integração dos índios à sociedade nacional, defendiam que o órgão indigenista também respeitasse seus costumes e seu modo de vida.

É ensinar em cada tribo alguns meninos a ler e escrever, conservando-lhes o conhecimento da língua materna, e

sobretudo: não aldear nem pretender governar a tribo. Deixemo-los com seus costumes, sua alimentação, seu modo de vida. A mudança mais rápida é aquela que só pode ser operada com o tempo, e no decurso de mais de uma geração, pela substituição gradual das ideias e necessidades que eles possuem. (Ribeiro, 1970 p. 125).

Segundo registros de Darcy Ribeiro, o SPI começou com grande impulso financeiro e político. No entanto,

Pouco depois, começaram a faltar, um após outro, todos os serviços essenciais e o Serviço de Índios entrou na sua verdadeira história: breves períodos de atividade intensiva, seguidos de longos períodos de inoperosidade e quase estagnação. Três anos depois de criado, viu cortada suas verbas em sessenta por cento. (Ribeiro, 1968, p. 131).

Carente de recursos, o SPI acabou por envolver militares e trabalhadores rurais que não tinham qualquer preparação ou interesse na proteção dos índios. Suas atuações à frente dos Postos Indígenas de todo o país acabaram por gerar resultados opostos. Casos de fome, doenças, e escravização eram permanentemente denunciados. No início da década de 1960, sob acusações de genocídio, corrupção e ineficiência, o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI. Em 1967, em meio à crise institucional e ao início da ditadura, o SPI e o CNPI foram extintos e substituídos pela Funai.

A entrada da Funai representa na história da educação indígena uma resposta do regime militar às inúmeras críticas ao SPI, elegendo o ensino bilíngue como uma instrução pedagógica mais eficiente para a escolarização dos povos indígenas. Tal ensino foi regulamentado pela Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio. Entretanto, segundo Cunha (2012), em termos de ensino e de legislação, nem a Funai, nem o Estatuto do Índio, representaram mudanças reais. Isso porque a sociedade civil continuou seguindo os princípios estabelecidos pelo velho Código Civil brasileiro de 1916, no qual os indígenas continuavam sendo vistos como relativamente incapazes.

No caso do Estatuto do Índio, eles continuavam tutelados por um órgão indigenista do Estado, nesse caso, a Funai, até que estivessem integrados na sociedade nacional. Em outras palavras, a Funai tutelaria os indígenas até que a educação fosse capaz de torná-los trabalhadores úteis para a sociedade brasileira. E a educação bilíngue não seria utilizada com o objetivo de valorizar as culturas ou a diversidade étnica, mas, sim, como um instrumento de tradução, para facilitar a aquisição da cultura nacional. Cunha (2012) explica que devido à falta de profissionais qualificados para a educação bilíngue, a Funai buscou ajuda no *Summer Institute of Linguistics* – SIL, uma agência de missão evangélica criada na década de 1930 no México.

O trabalho feito em parceria pela Funai e a SIL tinha como objetivo decodificar as línguas indígenas e, a partir disso, ensiná-las nas escolas. Para Silva (1994), o ensino bilíngue não representava mais um modelo “alternativo” que desejava abolir grosseiramente as diferenças culturais. Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressar em suas próprias línguas, mas o de impor-lhes o seu registro.

Ao invés de abolir as línguas e as culturas nativas, a nova ordem passou a ser documentação em caráter de urgência sob alegação dos riscos iminentes de desaparecimento. E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. (Silva, 1994, p. 44).

Portanto, a alfabetização indígena passou a ser elaborada nos mesmos moldes da educação indígena: baseada na tutela estadual, repassada a instituições de missões religiosas e com fins de evangelização, conversão e principalmente para a assimilação desses povos pela sociedade nacional. No entanto, cresceram as críticas em relação à educação indígena por parte do movimento de intelectuais, arqueólogos e órgãos de apoio indigenista. Diante disso, a Funai rompeu com o SIL e

iniciou uma nova parceria com o MEC e com o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral.

Na década de 1980, durante as lutas pela redemocratização do Brasil, os povos indígenas, suas lideranças e organizações se mobilizaram e juntamente com ONGs, igrejas, sociedade civil e comunidade científica pressionaram o Estado para o reconhecimento de direitos até então negados. A primeira grande mudança pode ser verificada na Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Durante o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas no país. Além de participar das discussões e debates, assessoraram parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios. Essa mobilização também foi fundamental para barrar ações de grupos contrários, interessados na exploração mineral das Terras Indígenas.

A grande vitória, garantida através da Constituição de 1988, diz respeito ao abandono das concepções integracionistas, que sempre pretendiam integrar os índios na comunidade nacional, vendo-os como uma categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do texto constitucional, os índios deixam de ser uma espécie em vias de extinção e conquistam o direito à diferença cultural.

Artigo 231 – 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, 1988).

Portanto, não cabe mais à União a tarefa de incorporar os indígenas na sociedade nacional, como estabeleciam as constituições anteriores. É de sua responsabilidade protegê-los, garantir seus “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, para assim terem as condições necessárias de habitação, educação, alimentação e desenvolvimento espiritual e cultural. A Constituição também garante no Artigo 232 do Capítulo VII, aos índios e às suas comunidades, a capacidade processual para acionar a Justiça quanto à defesa de seus direitos e interesses.

A Constituição brasileira de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada. Garantiu acesso aos conhecimentos universais pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos seus povos, que a partir de então puderam se materializar em calendários escolares adaptados às atividades das comunidades indígenas, tendo materiais didáticos próprios e formação de professores indígenas.

Com a Constituição de 1988, garantiu-se aos povos indígenas no Brasil o direito de permanecerem índios, eles mesmo, como são, com suas línguas, culturas, hábitos e tradições. A partir do momento que os índios podem utilizar suas próprias línguas e seus próprios processos de aprendizagem, a escola deixa de ser um instrumento de reprodução social e cultural nacional para se tornar uma instituição de manutenção e desenvolvimentos das culturas indígenas.

É nesse contexto, na passagem entre os anos 1980 aos 1990 que, segundo Grupioni (2008), constitui-se um movimento por uma nova educação indígena, acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, emergindo o discurso da educação diferenciada. A escola diferenciada, segundo Grupioni (2008), busca negar a educação hegemônica que integra os povos indígenas à cultura nacional para construir uma nova escola indígena que se caracteriza:

[...] como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (Grupioni, 2008, p. 37).

Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagados de forma genérica, passa a estar no centro dos discursos educacionais, pressionando o Estado a uma mudança de postura, em que a educação é vista como direito das comunidades indígenas e não como assistência. A

consequência dessa determinação exigiu que o Estado reconhecesse a possibilidade de uma escola que reforce a identidade e o sentimento de pertencimento étnico e que proporcionasse os meios para que os índios usufruíssem desse direito.

Dessa forma, em 16 de abril de 1991, os então Ministros da Educação e da Justiça, Jarbas Passarinho e Carlos Chiarelli, editam a Portaria Interministerial 559. Essa portaria criou uma Coordenação Nacional de Educação Indígena no MEC para acompanhar, coordenar e avaliar as ações da educação indígena no país. Representantes de ONGs e Universidades participaram e orientaram a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação para assessorar as escolas, com a participação das comunidades.

De acordo com Grupioni (2008), com essa configuração, foi decretada a Portaria 559 que foi bem acolhida pelos indigenistas. Isso porque além de incorporar uma série de propostas formuladas para a educação indígena e apontar o devido cumprimento do disposto constitucional do respeito aos direitos culturais, criaram-se espaços de participação para as comunidades indígenas. Assim, o decreto que transferiu as ações da educação indígena da Funai para o MEC não foi alvo de críticas diretas. O Comitê de Educação Escolar Indígena, órgão colegiado do MEC, recebeu a tarefa de elaborar a política nacional de educação indígena, traçando as linhas de trabalho pedagógico, os programas e ações a serem executados.

Em 1993, houve o lançamento das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, primeiro documento oficial propondo uma política pública sob influência direta da nova Constituição de 1988. Esse documento também fez parte de um plano governamental alinhado à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que considera a educação direito de toda pessoa. Baseado nisso, o então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avelar Hingel, lançou o Plano Decenal de Educação para Todos. O objetivo mais amplo foi assegurar que, dentro de dez anos, todas as crianças, jovens e adultos, tivessem os conteúdos mínimos de aprendizagem para a vida contemporânea.

Aos povos indígenas, o plano assegurou uma política pública apropriada às minorias étnicas e o tratamento diferenciado. Nesse sentido, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena se apresentaram como um desdobramento do Plano Decenal de Educação para Todos.

Como diretriz, o documento afirma que a educação escolar indígena é responsabilidade do Estado. No entanto, estados, municípios, Universidades, MEC, Funai e todos os agentes envolvidos precisam estar cientes da tarefa urgente e indispensável proposta nesse documento. Para isso, a legislação reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, “à alteridade cultural, rompendo com a posição que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à Comunidade Nacional” (BRASIL, 1994, p. 9).

Como princípios gerais, o documento ressalta a especificidade e a diferença das sociedades indígenas, destacando a pluralidade das línguas, dialetos, territórios, aldeias, tradições e processos históricos distintos. Também contempla as formas próprias de vida comunitária, de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral e no saber coletivo. Por esse motivo, justifica-se a existência de uma escola indígena específica e diferenciada. Cada escola, em cada comunidade, deve ser construída com base no diálogo, com cada grupo indígena como coautor de todo o processo.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena reforçam a interculturalidade como característica básica da escola indígena, para que ocorra um intercâmbio positivo entre as culturas das diversas sociedades. Para isso:

Deve-se ter em vista o diálogo constante entre as culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história. (Brasil, 1994, p. 11).

A lei garante a valorização e o uso das línguas maternas, bem como a educação escolar indígena, necessariamente bilíngue.

a) Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) Cada povo tem o direito de aprender na escola o português, como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc. (Brasil, 1994, p. 11).

Apontada como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a escola indígena tem objetivos hercúleos apontados nas diretrizes: “a escola indígena tem como objetivo a conquista de autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica e na reafirmação de sua identidade étnica” (Brasil, 1994, p. 12).

Para dar conta de tamanha tarefa, o documento orienta sobre a organização escolar, que deve levar em conta a elaboração de um calendário escolar que não impeça os alunos de participar das atividades cotidianas de suas comunidades, como: caça, pesca, roça, festividades, jogos e reuniões. A gestão da escola deve ser organizada de acordo com os padrões da comunidade, definindo os objetivos de ensino, aprendizagem e avaliação junto com seus professores e outros membros.

Com a determinação de que o Estado deveria garantir para a escola indígena a formação adequada de professores e com o apoio do novo texto constitucional para a proteção dos direitos culturais indígenas, tornou-se fundamental a elaboração de uma nova lei geral para a educação nacional que incorporasse tais medidas e, ao mesmo tempo, as efetivasse. Essa é a perspectiva das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96). Essa lei define, regulariza e organiza toda a educação nacional até os dias atuais.

A LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em dezembro do mesmo ano. Ela estabelece normas para todo sistema educacional brasileiro, determinando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Portanto, trata de modo amplo de toda a educação do país.

No que se refere à educação escolar para os povos indígenas, a LDB menciona a questão em dois momentos. O Ensino Fundamental deve ser ministrado em Língua Portuguesa e é asseguro às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem. A outra menção está nos Artigos 78 e 79, nas “Disposições Gerais”, que preconizam como dever do Estado a educação intercultural para fortalecer as práticas socioculturais, proporcionar meios e oportunidade de recuperar suas memórias históricas, e reafirmar suas identidades, dando-lhes, ainda, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Artigo 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 pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue 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.

Artigo 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. (Brasil, 1996).

Para que isso ocorra, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino na elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa. As comunidades indígenas podem participar da formulação para adequar os currículos específicos aos seus conteúdos culturais. O artigo 23 da LDB, quanto à organização escolar, permite o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou por critério de idade, competência ou outros arranjos.

Com o objetivo de oferecer subsídios aos programas da educação escolar indígena, a elaboração de currículo, definição dos materiais didáticos e orientações aos professores, o MEC publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Segundo esse documento, as escolas devem assumir as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

O documento orienta o trabalho educativo diário junto com as comunidades indígenas e tem caráter geral e abrangente. Com o objetivo de fomentar a pluralidade cultural e considerando os princípios da equidade entre todos os brasileiros, o referencial é pensado como sugestões de trabalho. Ressalta que seus fundamentos e orientações não devem ser aplicados em programas “fechados” como grades, e, sim, adaptados a cada situação, a cada escola, em particular.

A partir das instruções do RCNEI, que tem como objetivo instruir os processos educativos para os envolvidos de forma mais direta com a escola indígena (professores, técnicos, secretárias e gestores), existe ainda um movimento federal de regulamentação da educação escolar indígena (Grupioni, 2008). Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação elaborou um parecer e uma resolução, fixando diretrizes curriculares para a escola indígena a serem seguidas em todas as instituições do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas por meio do Parecer 14 em 14 de setembro de 1999. Dividido em capítulos, o Parecer apresenta os fundamentos da educação escolar indígena, determina a estrutura e os funcionamentos das escolas e propõe ações concretas para o desenvolvimento dessa modalidade educacional. Também institui diretrizes e definições para a oferta da educação escolar indígena, para a formação do professor indígena e para o currículo, necessariamente flexível.

A Resolução 3/99 fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Com isso, foi criado no âmbito da Educação Básica a categoria “escola indígena”, que reconhece as normas e os artigos jurídicos próprios. Esse passo garantiu a autonomia pedagógica e curricular das escolas indígenas para que possam definir seus objetivos de ensino e aprendizagem, atendendo às variadas realidades de cada escola. Na Resolução, a escola indígena é definida por sua “localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas” para “atendimento exclusivo” e com “ensino ministrado nas suas línguas maternas” (Artigo 2º).

Quanto à organização e à gestão, leva-se em consideração as estruturas sociais, as práticas socioculturais e religiosas, as formas de produção de conhecimento, os processos e os métodos de ensino-aprendizagem, e as atividades econômicas. Sobre os materiais didáticos, eles devem ser produzidos de “acordo com o contexto sociocultural de cada povo” (Artigo 3º). Para Grupioni (2008), a definição aponta para o rompimento dos sistemas de ensino que tratavam as escolas indígenas como uma extensão das escolas urbanas ou rurais, submetendo-as a calendários, programas e matérias que pouco, ou em nada, se adequavam à realidade indígena.

Outra conquista representada pela Resolução 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas. Tal formação deve conter programas diferenciados que devem ser oferecidos pelo Estado, com normas de regularização da situação profissional e da carreira própria para o magistério indígena, realizando concursos públicos específicos para o ingresso nessa carreira.

Por meio dessas resoluções, definiram-se a responsabilidade e a competência de oferta da educação escolar indígena, sendo para isso estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios. No entanto, estabeleceu-se que cabe à União legislar, definir políticas públicas, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino, com o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas.

Aos estados, cabe a responsabilidade de “oferta e execução escolar indígena, diretamente

ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como unidades autônomas e específicas no sistema estadual” (Artigo 9º). Também, é dever do Estado prover as escolas com recursos humanos, materiais e financeiros, além de outras necessidades que possam decorrer. Cada secretaria de estado da educação também deve criar uma instância específica e interinstitucional, com a participação de professores e das comunidades indígenas, para planejar e executar a educação escolar indígena diferenciada (Artigo 10).

A conquista de uma educação diferenciada até tornar-se direito dos povos indígenas no Brasil percorreu um longo caminho. O tratamento na forma de leis e normas foi elaborado paulatinamente, com o esforço coletivo de pesquisadores, arqueólogos, educadores e, obviamente, com a pressão ativa dos movimentos indígenas, professores indígenas, comunidades e lideranças organizadas para atender suas necessidades, determinações e prerrogativas.

Nesse percurso, a história da educação escolar indígena não é e nunca foi linear. O direito ao uso das línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem constante se iniciou com a Constituição de 1988, passando pela construção da LDB até o Plano Nacional de Educação, para enfim conquistar o detalhamento do funcionamento das escolas em Terras Indígenas.

Em uma análise das documentações citadas até aqui, destacam-se algumas orientações gerais, como: reconhecimento das diferenças e adequação do processo ensino-aprendizagem às comunidades; educar com base nos valores de respeito e tolerância ao diferente; aceitação e valorização das diferentes comunidades escolares; currículo amplo, diversificado e adequado às necessidades individuais e socioculturais; metodologias variadas para personalizar os conteúdos da aprendizagem, bem como para promover interação e participação das comunidades. Tais orientações são legítimas e importantes, mas ainda é preciso que os saberes tradicionais ocupem lugar de igual valor dos conhecimentos científicos, com gestão participativa, em que as decisões sejam tomadas junto com as comunidades de alunos, de professores e de gestores indígenas.

## A conjuntura da Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná

A partir da análise histórica da educação escolar indígena realizada, nota-se que todo o aparato de Lei aprovado nas últimas décadas no Brasil, serviu para que os Estados aprovassem e implementassem ações específicas para atender a população indígena nas mais diferentes regiões do Estado Brasileiro. Na sequência, apresentamos alguns dados que servem como parâmetros para pensar na elaboração e implementação de políticas educacionais para atender os indígenas, em especial no Estado do Paraná.

Os dados do Censo Demográfico de 2022 demonstram que a Região Sul do Brasil é a região que apresenta a menor população indígena, totalizando 88 097 pessoas indígenas, o que corresponde a um percentual de 5,20%. No quadro 01 apresentamos os dados detalhados da população indígena no Brasil.

**Quadro 1.** População Indígena no Brasil (2022).

Região	% de população indígena	Número de indígenas
Norte	44,48%	753 357
Nordeste	31,22%	528 800
Centro-Oeste	11,80%	199 912
Sudeste	7,28%	123 369
Sul	5,20%	88 097

**Fonte:** IBGE (2022).

Além disso, os dados demonstram que a Região Norte é a região que apresenta o maior número de população indígena no Brasil, com uma população de 753 357 pessoas indígenas, o que

corresponde a 44,48%. A Região Nordeste é a segunda região com maior número de população indígena, correspondendo a 31,22%. Além disso foi elaborado um quadro com a população indígena por Unidade de federação, com destaque para o Paraná.

**Quadro 2.** População Indígena por Unidades da Federação (2022).

Estado	População Indígena
Amazonas	490.854
Bahia	229.103
Mato Grosso do Sul	116.346
Pernambuco	106.634
Roraima	97.320
Pará	80.974
Mato Grosso	58.231
Maranhão	57.214
Ceará	56.353
São Paulo	55.295
Minas Gerais	36.699
Rio Grande do Sul	36.096
Acre	31.699
Paraná	30.460
Paraíba	30.140
Alagoas	25.725
Santa Catarina	21.541
Rondônia	21.153
Tocantins	20.023
Goiás	19.522
Rio de Janeiro	16.964
Espírito Santo	14.411
Rio Grande do Norte	11.725
Amapá	11.334
Piauí	7.198
Distrito Federal	5.813
Sergipe	4.708

**Fonte:** IBGE (2022).

Os dados do IBGE de 2022 indicam que o Estado do Paraná possui 30.460 indígenas habitando o território, sendo que muitos estão alocados nas Terras Indígenas. O Estado do Amazonas é o Estado que possui a maior quantidade de indígenas e o Estado do Sergipe com a menor quantidade. Diante destes dados, é necessário implementar políticas educacionais eficazes pra atender a demanda educacional da população indígena.

O quadro 03 apresenta um comparativo da população indígena que habita as Terras Indígenas no Paraná, comparando os dados de 2010 com as informações do Censo Demográfico de 2022. Neste quadro também expões-se todas as Terras Indígenas presentes no Paraná. No comparativo é possível ressaltar que algumas Terras Indígenas ampliaram o número de habitantes, enquanto outras apresentaram uma diminuição da população.

**Quadro 03.** Pessoas residentes em Terras Indígenas, segundo as Terras Indígenas paranaenses - 2010/2022.

Nome da Terra Indígena	População residente - 2010	População Indígena - 2010	População residente – 2022	População Indígena - 2022
Apucarana	1 417	1 415	1 648	1 636
Avá-Guarani do Ocoí	630	630	504	503
Barão de Antonina	521	491	474	467
Boa Vista	1 226	116	236	72
Faxinal	609	605	628	622
Ilha da Cotinga	113	101	63	57
Ivai	1 687	1 687	1 886	1 886
Laranjinha	200	200	227	221
Mangueirinha	1 475	1 475	2 040	2 000
Marrecas	551	551	497	497
Palmas	592	592	734	725
Pinhalzinho	121	120	140	138
Queimadas	429	429	692	648
Rio Areia	112	112	111	111
Rio das Cobras	2 264	2 246	3 112	3 102
São Jerônimo	495	494	564	554
Tekohá Añetete	422	422	263	263
Tekoha Itamarã	...	...	200	200
Tibagy/Mococa	168	168	130	127
Yvyoporã Laranjinha	83	80	118	67

**Fonte:** IBGE (2022).

Os dados acima indicam que a Terra Indígena Rio das Cobras é a que possui a maior população indígena no Paraná, com uma população de 3 102 indígenas. Além disso, cabe destacar que a Ilha da Cotinga é a Terra Indígena que possui menor população abrigando apenas 57 indígenas. A população geral indígena, presente no quadro 03, expõe a necessidade urgente de preservação da identidade histórica do Paraná. Para compreender onde a população está alocada, deu-se ênfase naqueles que estão matriculados em escolas públicas. A partir disso, elaborou-se o quadro 04 que demonstra o NRE, Município, Escola Indígena e Grupo Étnico Estado do Paraná.

**Quadro 4.** NRE, Município, Escola Indígena e Grupo Étnico Estado do Paraná (2025).

NRE	Município	Escola Indígena	Grupo Étnico
Área Metropolitana Norte	Piraquara	Mbya Arandu	Guarani
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Kofej	Guarani, Kaingang, Xetá
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Onofre Kanhgren	Kaingang
Cornélio Procópio	São Jerônimo da Serra	Rael Vynhkag	Kaingang

Cornélio Procópio	Santa Amélia	Tudja Nhanderu	Guarani
Foz do Iguaçu	Itaipulândia	Arandu Renda	Guarani
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu	Teko Nemoingo	Guarani
Guarapuava	Turvo	Arandu Pyahu	Guarani
Guarapuava	Turvo	Otavio dos Santos	Kaingang
Ibaiti	Tomazina	Yvy Pora	Guarani
Irati	Inácio Martins	Arandu Miri	Guarani
Ivaiporã	Cândido de Abreu	Sergio Krigrivaja Lucas	Kaingang
Ivaiporã	Manoel Ribas	Gregorio Kaekchot	Kaingang
Jacarezinho	Abatiá	Nimboeaty M Awa Tirope	Guarani
Laranjeiras do Sul	Espigão Alto Iguaçu	Valdomiro Tupa P de Lima	Guarani
Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	Ko Homu	Kaingang
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Candoca T Fidencio	Kaingang
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Carlos A C Machado	Guarani
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Feg-Prag Fernandes	Kaingang
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Jose Ner-Nor Bonifacio	Kaingang
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Nestor da Silva	Kaingang
Laranjeiras do Sul	Nova Laranjeiras	Rio das Cobras	Kaingang
Londrina	Tamarana	Benedito Rokag	Kaingang
Londrina	Tamarana	Joao Kavagtan Vergilio	Kaingang
Londrina	Tamarana	Roseno Vokrig Cardoso	Kaingang
Paranaguá	Guaraqueçaba	Kuaray Guata Pora	Guarani
Paranaguá	Morretes	Emilia Jera Poty	Guarani, Kaingang, Xetá

Paranaguá	Paranaguá	Pindoty	Guarani
Paranaguá	Pontal do Paraná	Guavira Poty	Guarani
Pato Branco	Chopinzinho	Jykre Tag	Kaingang
Pato Branco	Chopinzinho	Vera Tupa	Guarani
Pato Branco	Clevelândia	Nitotu	Kaingang
Pato Branco	Mangueirinha	Kokoj Ty Han Já	Kaingang
Pato Branco	Palmas	Segso Tanh	Kaingang
Telêmaco Borba	Ortigueira	Crispim Gy Um	Kaingang
Telêmaco Borba	Ortigueira	Nur-Fe	Kaingang
Toledo	Diamante do Oeste	Araju Pora	Guarani
Toledo	Diamante do Oeste	Kuaa Mbo	Guarani
Toledo	Guaíra	Mbyja Pora	Guarani
Toledo	Terra Roxa	Arandu Guarani	Guarani

**Fonte:** SEED (2025).

O Núcleo Regional de Educação de Nova Laranjeiras é o que apresenta maior número de escolas indígenas, seguido pelo Núcleo regional de Educação de Pato Branco e Cornélio Procópio. O município com maior número de escolas indígenas é o município de Nova Laranjeiras. A população indígena do grupo étnico Guarani e Kaingang estão em maior quantidade, sendo que algumas possuem também estudantes do grupo étnico Xetá. Por isso, considera-se de suma importância pensar em políticas educacionais para implementar ações específicas no Paraná, que possibilitem que a educação intercultural, bilíngue e diferenciada seja efetivada.

A maioria das escolas indígenas possuem nomes indígenas, o que demonstra o fortalecimento da identidade da cultura. A maioria dos municípios que possuem escolas indígenas no Paraná são aqueles localizados no interior do Estado. Cada escola indígena com suas especificidades e culturas, apresenta um modo próprio de se organizar e de se relacionar com o meio. Por isso, políticas educacionais direcionadas a cada povo e a cada realidade é necessária, para que a educação escolar promova o empoderamento da população indígena e não se difunda o contexto histórico de exploração e subalternização.

Segundo Parellada (2006), os grupos indígenas do Paraná vivem nas Terras Indígenas demarcadas pelo governo federal, onde recebem assistência médica, odontológica e educação bilíngue. Entretanto, estudos recentes apontam que a realidade dos povos indígenas paranaenses não é bem essa. A situação de cada comunidade é complexa e variada.

Dados do Ministério Público do Estado do Paraná demonstram que o estado possui ainda várias terras não demarcadas. Ter suas terras demarcadas é fundamental para a garantia dos direitos básicos desses povos. O acesso à educação é garantido de acordo com a moradia do aluno. Caso viva na zona urbana, o aluno indígena é atendido pela escola do bairro em que reside. Se vive

na zona rural, mas fora de sua comunidade, as escolas rurais ou do campo recebem a matrícula.

Para indígenas que vivem nas Terras Indígenas, o estado oferece escola específica. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a rede estadual de ensino conta com 39 escolas indígenas inscritas em suas terras, contemplando mais de 5 mil estudantes. Essas instituições de ensino possuem autonomia e têm normas, pedagogia e funcionamentos próprios, respeitando a especificidade étnico-cultural de cada povo.

Pesquisadores da área da Educação, como Faustino, Menezes e Novak (2021), revelam que em 2021 havia apenas 68 professores indígenas formados no Paraná. Os autores citam a importância da construção de escolas indígenas com infraestrutura adequada, bibliotecas, salas de aulas, laboratórios, computadores e internet. O acesso à educação de qualidade, com currículos capazes de respeitar e valorizar a cultura e a identidade de cada povo, é de extrema utilidade. Desse modo, os professores indígenas formados teriam condições de aprimorar suas práticas pedagógicas, identificar questões prioritárias e transformar as condições de vida de suas comunidades.

## Conclusão ou considerações finais

A educação escolar indígena ganhou destaque nas últimas décadas. Fatores políticos e principalmente econômicos explicam essa súbita atenção. Atualmente, também são mais evidentes a luta e o apoio dos movimentos sociais, de intelectuais, de Universidades, de professores e outros atores para a consolidação da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilingue, intercultural e de qualidade. Entretanto, historicamente, durante muito tempo, o objetivo da educação oferecida aos povos originários era “superar o índio”, ou seja, ser indígena se trata de um estado transitório, que pelas vias da educação seria melhorado e se ele tornaria um trabalhador nacional.

Para compreender essa questão, é preciso lembrar que a escolarização dos povos indígenas fez parte do projeto de colonização do Brasil. Portanto, a escola indígena é criada como um instrumento de reprodução e regulação dos padrões e da cultura da sociedade civil de origem europeia. Somente a partir com a Constituição de 1988, os povos indígenas do Brasil conquistaram o direito de permanecer eles mesmos, com seus processos próprios de aprendizagem, culturas, com suas línguas, hábitos e tradições sem a necessidade de uma escola que seja uma instituição de reprodução e manutenção da cultura nacional.

O Paraná foi um Estado que avançou no campo das políticas educacionais para os povos indígenas, atendendo a demandas nas diversas Terras Indígenas, contudo ainda é necessário políticas mais direcionadas a realidade de cada grupo étnico indígena. Ainda não foi possível construir uma escola indígena, conforme preconiza a lei, pois a escola indígena, por mais que diversos atos normativos amparem como diferenciada, intercultural e bilingue, há pouco material pedagógico traduzido para a língua materna.

Uma escola indígena é importante, pois frente ao desenvolvimento de uma sociedade capitalista e de um Estado que terceiriza os serviços públicos, a escola serve não somente para ser um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de lutas e resistências pela preservação da identidade étnica. A precisa ser um espaço que valorize o grupo indígena e não ser um espaço que segrega e exclui, conforme demonstra o contexto histórico de formação da sociedade brasileira.

O Estado do Paraná, conta atualmente com 40 escolas indígenas, o que reflete um avanço no campo de acesso de a escolarização da população indígena, pois são nestes espaços que são trabalhados os conteúdos necessários e trabalhados a cultura local. É preciso reconhecer que a escola indígena possui suas próprias características, por isso é necessário respeitar suas infâncias, seu modo de aprender e seus conhecimentos, para que a escola não perpetue desigualdades. Diante deste contexto histórico é evidente que ainda é preciso pensar em políticas educacionais mais abrangentes para atender os estudantes indígenas nas diversas etapas e modalidades de educação.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9694, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** 2. ed. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional).

FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. (Orgs.). **Cultura e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS\\_DONISETE\\_BENZI\\_GRUPIONI.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022 Indígenas**: Alfabetização, registros de nascimentos e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos Resultados do universo. Ministério do Planejamento e Orçamento. Rio de Janeiro: 2022.

PARELLADA, C. I. **Vida indígena no Paraná**: memória, presença, horizontes. Curitiba: Provopar, 2006.

RIBEIRO. D. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação Escolar Indígena – Colégios e Escolas**. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao\\_escolar\\_indigena/colegios\\_escolas#:~:text=Este%20espa%C3%A7o%20est%C3%A1%20reservado%20para,Confira%20os%20dados%20na%20planilha%20](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena/colegios_escolas#:~:text=Este%20espa%C3%A7o%20est%C3%A1%20reservado%20para,Confira%20os%20dados%20na%20planilha%20). Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, A.; FERREIRA, A. As políticas afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil. **Revista Educação Pública**, Niterói. v. 24, n. 8, p. 57-75, jan./mar. 2017.

Recebido em 10 de novembro 2024

Aceito em 30 de janeiro de 2025