



DO ESTADO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS: mudanças de paradigma na política educacional escolar indígena brasileira

Kasandra Conceição Castro de Sousa¹

Rita de Cássia Gonçalves²

RESUMO

O estudo analisa a mudança de paradigma na política educacional escolar indígena brasileira (PEEIB) em três frentes: no protagonismo da formulação de políticas públicas, na filosofia social que orienta esta política e na pedagogia educacional que emerge associada a estes dois fenômenos. O estudo se propõe a responder o seguinte problema: quais as características e propriedades destas mudanças e de que modo elas se articulam com os fundamentos da política educacional escolar indígena brasileira contemporânea? Para tanto, utiliza-se de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Os resultados mostram que o protagonismo na formulação da PEEIB mudou do Estado para os movimentos sociais a partir da década de 1980. Que esta mudança foi acompanhada de uma mudança de filosofia social que orienta esta política. Por fim, que esta filosofia se institucionaliza em normas legais e numa nova pedagogia escolar. Conclui-se que o estudo desta política não cabe mais nos referenciais behavioristas, que a filosofia social crítica se tornou hegemônica na orientação desta política e que esta se configura, na atualidade, por meio do discurso da sustentabilidade, do multi/interculturalismo, identitarismo e outros em um projeto de sociedade para as comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação Indígena. Interculturalismo. Filosofia Social. Sustentabilidade.

FROM STATE TO SOCIAL MOVEMENTS: changes in paradigm in Brazilian indigenous school educational policy

ABSTRACT

It study analyzes the paradigm shift in the Brazilian indigenous school educational policy (PEEIB) on three fronts: in the protagonism of the formulation of public policies, in the social philosophy that guides this policy and in the educational pedagogy that emerges associated with these two phenomena. The study aims to answer the following problem: what are the characteristics and properties of these changes and how do they articulate with the foundations of contemporary Brazilian indigenous school educational policy? For that, it uses qualitative research of bibliographic and

¹¹ Doutoranda em Arqueologia e Antropologia, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba, Paraná, Brasil; Programa de Pós-graduação em Antropologia e Arqueologia; Bolsista PPGAA/CAPEs. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8259-2529>. E-mail: ksandrasousa@hotmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná, (UFPR); Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP) - Curitiba, Paraná, Brasil; Políticas Públicas e Gestão da Educação (PPGED/UTP). Orcid ID: <https://orcid.org/000-0002-0588-6803>. E-mail: rita.goncalves@utp.br.



documentary character. The results show that the protagonism in the formulation of PEEIB changed from the State to social movements from the 1980s onwards. That this change was accompanied by a change in social philosophy that guides this policy. Finally, that this philosophy is institutionalized in legal norms and in a new school pedagogy. It is concluded that the study of this policy no longer fits in the behaviorist references, that the critical social philosophy has become hegemonic in the orientation of this policy and that it is configured, today, through the discourse of sustainability, multi/interculturalism, identity and others in a society project for indigenous communities.

Keywords: Indigenous Education. Interculturalism. Social Philosophy. Sustainability

DEL ESTADO A LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: cambios de paradigma en la política de educación escolar indígena brasileña

RESUMEN

Analiza el cambio de paradigma en la política educativa escolar indígena brasileña (PEEI) en tres frentes: en el protagonismo de la formulación de políticas públicas, en la filosofía social que las orienta y en la pedagogía educativa que surge de estos fenómenos. Propone el siguiente problema: ¿cuáles son las características y propiedades de estos cambios y cómo se articulan con los fundamentos del PEEI brasileño contemporáneo? Se utiliza investigación cualitativa de carácter bibliográfico y documental. Los resultados muestran que el protagonismo en la formulación del PEEI brasileño cambió del Estado a los movimientos sociales desde 1980, y que fue acompañado de cambios en la filosofía social que lo orienta. Finalmente, esta filosofía se institucionaliza en las normas legales y en una nueva pedagogía escolar. Se concluye que la filosofía social crítica ha adquirido una orientación hegemónica y se configura actualmente a través del discurso de la sostenibilidad, la multiculturalidad, la identidad en un proyecto de sociedad para las comunidades indígenas.

Palabras clave: Educación indígena. Filosofía social. Interculturalismo. Sustentabilidad.

INTRODUÇÃO

Desde seu nascimento, no início do século XX, até a década de 1970, a política escolar indigenista brasileira (PEIB) se orientou por uma filosofia modernizadora, integracionista, elitista e por uma lógica hierárquica de formulação. Contudo, dos anos de 1980 em diante, esta política sofreu uma alteração de paradigma tanto na sua formulação quanto execução. Esta mudança está associada à atuação dos movimentos sociais educacionais e indígenas e ao quadro de referências filosóficas que os orientam, oposta e crítica à filosofia social que orientava a política indigenista oficial de então.



Estas novas orientações filosóficas reivindicam, também, novas orientações pedagógicas para esta política educacional. É o que se discute neste estudo.

A política educacional indigenista brasileira foi obra de um longo processo histórico que remonta ao período colonial. Desde os primeiros contatos dos colonizadores com os indígenas a filosofia social que orientou os primeiros em relação aos segundos foi a da superioridade, da incivilidade e paganismo do indígena, da necessidade de civilizá-lo e cristianizá-lo (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Chama-se de filosofia social, aqui, ao arcabouço conceitual e discursivo que orienta percepções e representações sociais, das quais resultam análises, interpretações, explicações e atuações específicas sobre a realidade social. Assim, à filosofia social ancorada na expectativa de superioridade civilizatória do colonizador sobre o indígena resultou um longo processo de contato entre estes sujeitos orientados por uma lógica da superação do modo de vida indígena (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; AIRES, 2009; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

O discurso do colonizador, tanto da parte do empreendedor quanto da igreja, ocultava o interesse em explorar sua mão-de-obra barata, fosse sob regime de escravidão fosse sob regime servil.

Esta filosofia colonial foi transmutada ao longo do século XIX através da divulgação da teoria da modernidade, da evolução e do progresso, que resultaram numa forma de interpretar a história com base numa escala que iria da natureza e barbárie à cultura e civilização. Nesta escala, quanto mais próximo de uma organização natural estivesse uma sociedade mais primitiva esta seria, enquanto que quanto mais complexa e técnica esta organização mais civilizada e moderna (BERMAN, 1986; QUIJANO, 2002; 2005; DUSSEL, 2005; LUCIANO, 2006).

Esta escala, criada no contexto europeu, disseminou entre estes povos a percepção de que sua cultura e seu modo de organização social são mais elevados e superiores aos demais povos, uma vez que estes últimos estariam mais próximos de uma organização natural. Em outros termos, gerou a

percepção de que os europeus estariam num estágio superior de civilização e modernidade cultural, econômica, política e humana, enquanto os demais estariam em estágios inferiores, logo, seriam um obstáculo ao desenvolvimento da humanidade (BERMAN, 1986; QUIJANO, 2002; 2005; DUSSEL, 2005).

Foi esta filosofia da modernidade, evolução e progresso que subsidiou a implantação da política indigenista e da política educacional indígena oficial no Brasil no início do século XX. O contexto filosófico que a originou resultou num modelo educacional que perseguia a integração, civilização e modernização do indígena, lógica que desvalorizava a sua cultura e a diversidade cultural da sociedade brasileira (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; AIRES, 2009; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Como se considerava que as sociedades indígenas estavam em um patamar inferior de civilização, este sujeito era também considerado incapaz, inocente e irracional. Deste modo, era necessário ser tutelado, isto é, protegido e orientado em suas ações, decisões e disposições pelo Estado (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Este contexto justificou um modelo de formulação destas políticas baseado numa lógica autoritária, uma vez que, de acordo com a literatura especializada (GRANDO, 2000; LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010; BICALHO, 2011; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012):

- a) Não consideravam os interesses e necessidades próprias do modo de vida das populações indígenas;
- b) Advogavam o modo de vida da sociedade não-indígena como o ideal para os indígenas;
- c) Não incluíam a voz dos indígenas na formulação destas políticas;
- d) Eram impostas pelo Estado a partir de um planejamento especializado de seus burocratas.

Neste sentido, o modelo educacional escolar para estes povos foi definido segundo uma lógica da sua integração e assimilação à sociedade nacional, com o objetivo de civilizá-los. Como salientam Oliveira e Nascimento (2012, p. 768):

[...] o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial as práticas indigenistas do século XX, era trazê-los a civilização ou nacionalizá-los. E sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação a raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante.

Na sociedade nacional, teriam lugar no auxílio à defesa nacional ou como mão-de-obra para trabalhar na terra e na empresa capitalista. Para isso, a educação escolar deveria capacitá-los a desenvolver conhecimentos e habilidades técnicas, fosse para servir à agricultura moderna, às forças armadas, à empresa ou, mesmo, para cultivar suas terras e se fixar no campo. Trata-se, assim, de uma pedagogia de viés tecnicista. Por esta, seu modo de vida, isto é, sua organização social, econômica, política e sua cultura deveriam ser superados para ceder à modernidade (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Não se pode negligenciar a importância do movimento escolanovista no processo de formulação de uma política escolar para estes povos, pois um dos fundamentos deste movimento é a universalização do ensino escolar e a consolidação de uma cultura científica como fatores de superação dos problemas econômicos, sociais, políticos e tecnológicos do Brasil. Este movimento foi muito influente durante grande parte do século XX e ajudou a disseminar e consolidar a cultura educacional escolar no país (LORENZ; VECHIA, 2009; VECHIA; FERREIRA, 2016).

Contudo, este modelo passou a ser fortemente contestado a partir da década de 1970 por movimentos sociais ligados à questão indígena, à educação, aos trabalhadores rurais, ao movimento ambientalista, à Igreja

Católica e movimentos de trabalhadores de modo geral (CAMPOS, 2000; OLIVEIRA, 2010; BICALHO, 2011; FREITAS, TORRE, 2016; COSTA; COSTA, 2018).

Esta mudança retira do Estado e seus dirigentes o protagonismo pela elaboração da política educacional escolar indígena no Brasil e o transfere para os movimentos sociais. Também é orientada por uma nova filosofia social disseminada entre e pelos movimentos sociais. Por fim, implica em novas posturas pedagógicas associadas a um novo projeto social e civilizatório.

Neste contexto, cabe a pergunta: quais as características e propriedades destas mudanças e de que modo elas se articulam com os fundamentos da política educacional escolar indígena brasileira contemporânea?

É concebido que as ações, decisões e tomadas de posições dos agentes sociais estão associadas à filosofia social com a qual estes se identificam. Deste modo, este artigo se justifica pela necessidade de encontrar as conexões ente os discursos filosóficos que embasam os movimentos sociais ligados à educação escolar indígena no Brasil, a fim de delimitar o campo científico e político no qual floresceu e pode prosperar esta experiência.

O artigo utiliza de metodologia qualitativa, com revisão bibliográfica e fontes em artigos, livros e documentos que tratam da educação escolar indígena brasileira.

MUDANÇA 1: DO ESTADO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A PEIB é uma política pública e uma das formas de estudá-la é através do instrumental teórico e conceitual que subsidia o campo das políticas públicas. A definição clássica e mais aceita de políticas é tudo aquilo “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (DYE, 1975, p. 2). Esta definição trás dois aspectos importantes: o primeiro, que o agente principal na formulação da política pública é o Estado; a segunda, que só é política pública a ação estatal (BRASIL; CAPELLA, 2016).

Esta definição também está afinada com uma perspectiva behaviorista das políticas públicas. Hegemônica desde a fundação deste campo científico, a orientação behaviorista se assenta sobre premissas teóricas e metodológicas que remetem a uma postura hierárquica e centralizadora do Estado na formulação das políticas públicas (GIANEZINI *et al*, 2017; OLIVEIRA, 2017; BRASIL; CAPELLA, 2016; DIAS; MATOS, 2012).

Em termos teóricos, o behaviorismo parte do princípio de que o estudo das políticas públicas deve centrar na ação dos governos. Este estudo, entretanto, deve se orientar por uma metodologia semelhante às das Ciências Naturais. Por isso, em termos metodológicos, o behaviorismo está associado ao neo-positivismo (OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2005; BRASIL; CAPELLA, 2016; DIAS; MATOS, 2012).

Por esta perspectiva, os behavioristas advogam que o estudo das políticas públicas deve seguir uma metodologia isenta de subjetividades, o que, de outro modo, significa comprometida com a objetividade dos fatos. Esta objetividade seria alcançada pela mensuração quantitativa dos indicadores analisados, pela contagem das repetições, dos movimentos, do tempo e das determinações dos comportamentos. Também advogam que os governos, por mais diferentes que sejam, podem ser estudados de forma comparativa, pois a história humana, assim como a natural, segue um curso evolutivo. Entendem que o estudo político deve adotar métodos experimentais, que o comportamento político é padronizado, regular e, por isso, previsível, e que o conhecimento científico político deve ter uma função prática para as sociedades, contribuindo para seu aperfeiçoamento (OLIVEIRA, 2017; BRASIL; CAPELLA, 2016; DIAS; MATOS, 2012; SOUZA, 2005; FREY, 2000).

Esta postura teórica e metodológica transfere para o Estado e seus técnicos o encargo da formulação e implementação das políticas públicas. Parte-se do princípio de que o conhecimento técnico e científico é o único apropriado, capaz e eficaz para estas tarefas. Sustenta que a objetividade

científica dos técnicos impede a contaminação política e ideológica destes, o que resulta numa postura neutra.

Deste modo, a condução do processo de implementação e as decisões principais são tomadas no âmbito da burocracia estatal, sem a participação das populações que serão afetadas por tais políticas. Frey (2000) salienta que tal postura é apropriada para estilos políticos autoritários, tal como o modelo de Estado brasileiro que prevaleceu desde o período imperial e por quase todo o século XX.

Resulta daí não a busca, mas a estipulação de normas, modelos de gestão, incentivos e estruturas voltadas para a padronização do comportamento político, a repetição e previsibilidade das decisões. Porém, como o Estado é controlado por grupos sociais práticos com interesses sociais, econômicos e políticos práticos, os interesses que acabam sendo satisfeitos nas políticas públicas acabam sendo aqueles vinculados, de alguma forma, a estes grupos. Assim, tais normas, incentivos, estruturas e modelos acabam por sedimentar tais interesses.

O modelo de política educacional indígena brasileiro seguiu este roteiro de implementação até os anos de 1970. Como já se discutiu na introdução deste estudo, tal modelo seguiu também uma filosofia social ancorada na teoria da modernidade, evolução e do progresso. Os interesses a ele subjacentes eram das camadas sociais dirigentes do país, notadamente agricultores, latifundiários, militares e outros sujeitos com interesses nas riquezas naturais localizadas em terras indígenas.

A partir de 1970, com o fortalecimento de movimentos sociais ligados à questão indígena, um novo modelo de política educacional passou a ser discutido e defendido para as comunidades indígenas.

Autores como Grando (2000), Luciano (2006), Campos (2000), Oliveira (2010), Bicalho (2011), Freitas, Torre (2016), Costa e Costa (2018) salientam a importância dos movimentos sociais, em geral, e do movimento indígena, em particular, para a mudança de postura do Estado brasileiro no processo de

condução, elaboração da agenda, formulação e implementação das políticas públicas indigenistas. Como salienta Luciano (2006, p. 57):

[...] diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional. A conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado movimento indígena organizado.

Reportando-se às décadas de 1970 e 1980, este autor (2006, p. 19-20) salienta que:

Foi um período histórico da luta de resistência indígena no Brasil, por um lado, caracterizado pelo surgimento e pela atuação de lideranças indígenas carismáticas que, com coragem e determinação, enfrentaram as forças colonialistas e integracionistas (Estado e Igreja) que subjogavam os povos indígenas; por outro lado, os povos indígenas, apoiados por alguns importantes aliados (missionários, indigenistas e intelectuais), iniciavam uma longa e bonita caminhada de reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena de resistência e de defesa de seus direitos e interesses coletivos – época heroica que marcou a principal mudança no curso da história brasileira. Até então, acreditava-se que a existência dos povos indígenas era uma questão de tempo; eram tidos como um contingente social transitório.

De fato, se não havia uma filosofia que unisse estes povos antes, havia, pelo menos, o desejo e a necessidade comum de resistir à dominação e à exploração que caracterizou desde o período colonial o seu contato com a sociedade não-indígena. Esta resistência era ainda mais premente porque, como lembra o autor em questão, a premissa que orientava a relação do não-indígena com o indígena era da transitoriedade ou desaparecimento deste último. O que o autor esquece de mencionar é que esta premissa se deve às representações da história inspiradas no progresso e na evolução.

Grando (2000) relembra o encontro entre o movimento indígena, movimento ambientalista e outros movimentos sociais que levou, na Eco-92, à participação dos primeiros na elaboração do documento deste importante evento promovido pela Organização das Nações Unidas. Nele, os indígenas deixam sua marca ao delimitar seus interesses na área educacional e cultural.

Em 1992, o movimento indígena no Brasil, articulado com outros movimentos sociais, participa da elaboração do documento redigido na Eco-92. Nesse documento, representantes de ONGs e do

movimento indígena, no item Educação, Cultura e Espiritualidade para os povos indígenas, ressaltaram que a educação é um intercâmbio de sabedoria e valores culturais em harmonia constante com a natureza e a humanidade. E, ainda, reivindicam o respeito as línguas tradicionais e aos costumes indígenas (GRANDO, 2000, p. 76-77).

Oliveira (2010), por sua vez, mapeia grande parte dos sujeitos e movimentos sociais que se associaram ao indígena na luta por uma nova política indigenista e uma nova política educacional escolar indígena: antropólogos, movimento indígena, ONGs, movimento ambientalista, movimento estudantil, movimento missionário indigenista da Igreja Católica - Conselho Indigenista Missionário (CIMI)-, Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), entre outros.

Não se pode dissociar o movimento educacional indígena dos movimentos sociais e educacionais que prosperam ao longo da década de 1980 e 1990 em defesa do homem do campo, como o movimento pela educação do campo, o movimento quilombola, movimento dos trabalhadores rurais e o movimento dos trabalhadores sem-terra (MENDES, 2017; MARCON, 2012).

A articulação com outros movimentos sociais, lembra Oliveira (2010), era um dos objetivos do Conselho Indigenista. Nas palavras da autora, “sua prática tinha ainda por intuito estimular a solidariedade entre todos os índios da América Latina e com outros movimentos sociais, levando à concretização de um grande projeto de transformação social” (OLIVEIRA, 2010, p. 72).

Campos (2000) enfatiza que, no final dos anos de 1970, os movimentos sociais que emergiram se distinguem em dois tipos: movimento de demanda por bens materiais e movimentos de demanda por bens identitários. No caso do movimento indígena, este reunia os dois componentes:

a reivindicação básica de terra, um bem material, meio de produção indispensável à economia desses grupos humanos, contudo não apenas isto: a luta pela terra é, neste caso, indissociável da reivindicação do reconhecimento de suas singularidades, da

identidade étnica dos cerca de 260 povos indígenas existentes no Brasil (CAMPOS, 2000, p. 5).

Oliveira e Nascimento (2012, p. 767) lembram que “a instituição das políticas indigenistas e educacionais não acontece alheia a força do movimento indígena e da mobilização de outras agências indigenistas da sociedade civil”.

Por sua vez, Freitas e Torre (2016) lembram que a luta do movimento indígena por reformas na política indigenista, em geral, e na política educacional escolar indígena, em particular:

[...] vai materializando-se em legislação indigenista para as políticas educacionais no âmbito do Estado desde a Constituição Federal de 1988, passando por documentos publicados pelo Ministério da Educação e normas correlatas do Conselho Nacional de Educação e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (FREITAS; TORRE, 2016, p. 749).

Costa e Costa (2018) também comentam sobre a importância dos movimentos sociais e movimento indígena para as conquistas educacionais dos povos indígenas a partir da década de 1970. Para estes atores:

É notável o papel desempenho pelos movimentos sociais por educação. Em um país como o Brasil, onde um “o caráter de excludência se expressava, no caso da educação, na persistência do analfabetismo, nas altas taxas de evasão e repetência, na baixa escolaridade da população brasileira, entre outros aspectos,” (CAMPOS, 2003, p. 12) o Movimento Indígena aparece como fenômeno legítimo de reconhecimento dos indígenas como protagonistas na (re)construção de suas identidades (COSTA; COSTA, 2018, p. 8).

Portanto, uma mudança importante que se observa nos fundamentos da PEIB a partir dos anos de 1980 é a ascensão dos movimentos sociais indígenas, resumido por Luciano (2006) no termo movimento indigenista organizado, como protagonistas da formulação e implementação desta política. Esta mudança não pode ser encarada como algo superficial, pois implica na adoção de um novo paradigma de formulação, planejamento e implementação desta política que se confunde com o processo de fortalecimento da democracia no Brasil, do qual é produto e produtor. Como salienta Grandó (2000, p. 75):



Nessas lutas, identifica-se o movimento indígena como uma mobilização/ação, no conjunto da sociedade brasileira, que aponta para a construção de um modelo de democracia com base nas diferenças e possibilita a expressão das divergências, mesmo minoritárias.

Neste contexto mais democrático e descentralizado de poder, o referencial behaviorista de análise de políticas públicas já não é suficiente. É preciso recorrer a um modelo de análise destas políticas que considere o protagonismo dos movimentos sociais, de suas demandas, sua capacidade de pressão, seus princípios e interesses.

Este referencial pode ser encontrado na teoria crítica. Esta, de acordo com Nobre (2008), é aquela desenvolvida sobre os fundamentos conceituais, teóricos e metodológicos dos estudos de Karl Marx. Portanto, “produz Teoria Crítica todo aquele que desenvolve seu trabalho teórico a partir da obra de Marx” (NOBRE, 2008, p. 22).

A teoria crítica tem como fundamento principal a ideia de que as ações do Estado são produtos de conflitos entre coletivos sociais por interesses históricos materiais práticos, isto é, econômicos. Interesses ideológicos, políticos e sociais devem ser considerados, mas sem negligenciar o seu vínculo com os interesses materiais de base. Daí porque se chamar a este método de dialético materialista. Na definição deste, Marx e Engels (2001) refutam os postulados do idealismo dominante de seu tempo ao salientar que

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, e a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

Noutro escrito, estes autores são ainda mais enfáticos quanto à importância do conflito de interesses na base do desenvolvimento da história e na dinâmica da sociedade. De acordo com eles:

a história de toda sociedade até aqui é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burgueses de

corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta (MARX; ENGELS, 1997, p. 29).

Os interesses sociais, ideológicos, políticos e econômicos do movimento indigenista dos anos de 1970 em diante foram bem estabelecidos: terra, direito à identidade, à diversidade linguística e cultural, ao controle e à gestão de suas riquezas naturais, ao bem-estar social, à diferença. A defesa destes interesses inevitavelmente entrou em conflito com os daqueles que se beneficiavam com a política indigenista anterior: agricultores, pecuaristas, latifundiários, escravagistas, mineradores etc.

Neste sentido, a teoria crítica contesta também o postulado da neutralidade behaviorista. Para os autores deste campo, a objetividade científica e a neutralidade política são parte da ideologia das camadas dominantes, pois se trata de um discurso voltado para ocultar os verdadeiros interesses que comandam as ações dos sujeitos históricos, assim como para legitimar e justificar a opressão, a exploração e a espoliação das classes dominadas pelas classes dominantes (LAVAL, 2004; SCHLESENER, 2016).

Cabe salientar que os estudos em políticas públicas com base na teoria crítica são raros. Valadares, Pinto e Boas (2014), após vasta pesquisa em diversas plataformas científicas *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo* notaram esta lacuna, apesar de terem encontrado menções transversais a esta teoria em alguns estudos. Deste modo, a análise que se faz desta teoria e seu uso na análise de políticas públicas é de caráter transversal e ensaístico.

Destarte, outro princípio teórico importante desta corrente é o da emancipação, pelo qual se entende a ação dirigida para a refutação, o enfrentamento e a superação das diversas formas de opressão ideológica, econômica, política e social de uma classe social sobre a outra ou de grupos sociais sobre outros.

Por esta perspectiva, o objetivo das políticas públicas, enquanto ação de governo, deixa de ser alcançar a eficiência no processo de distribuição dos recursos escassos, imprimir padrões, normas e estruturas cientificamente testadas e consolidadas como as mais eficientes para delimitar as ações do

Estado; também deixa de ser, enquanto estudo destas ações, a realização de experimentos, testes, identificação de padrões e repetições para se descobrir as leis gerais que comandam a ação política. Esta é a perspectiva behaviorista. No contexto da teoria crítica, este objetivo, tanto no plano das ações do governo quanto científico, passa a ser a emancipação (ADORNO; HORKHEIMER, 2014; MÉSZAROS, 1996).

Por isso advoga-se aqui que esta perspectiva teórica é mais adequada para compreender, analisar e explicar a política escolar indigenista que emerge no Brasil a partir de 1980 e se consolida nos anos 2000. O processo que levou à formulação desta política foi caracteristicamente coletivo e teve como principal objetivo a emancipação econômica, política, social e cultural das populações indígenas submetidas a séculos de exploração e opressão colonial.

Valadares, Pinto e Boas (2014) salientam que, nos textos que fazem referência à teoria crítica na análise de políticas públicas os elementos que mais se destacam neste sentido são

emancipação, práxis, razão crítica e metodologias que valorizam a experiência local, a interlocução entre teoria e prática e a possibilidade de construção da pesquisa de forma integrada entre comunidade e pesquisador (VALADARES; PINTO; BOAS, 2014, p. 01).

O protagonismo dos movimentos sociais também reivindica metodologias que valorizem e considerem os conhecimentos, as experiências e a participação das populações locais na formulação da PEIB. Estas metodologias são condições *sine qua non* para a emancipação almejada por estas populações por meio desta política.

Em síntese, a mudança que ocorreu na formulação da PEIB a partir dos anos de 1980 esteve diretamente vinculada ao fortalecimento dos movimentos sociais, com destaque ao indigenista e educacional. De um modelo centralizado no Estado, a formulação desta política passou a ser descentralizada nos movimentos sociais. Este modelo reduz a eficiência da teoria behaviorista e fortalece os instrumentais teóricos e metodológicos da teoria crítica para o estudo das políticas públicas.

Esta mudança também está associada a outras transformações importantes na pedagogia e na filosofia social que fundamentam as ações do Estado e dos movimentos sociais.

MUDANÇA 2: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO MOVIMENTO EDUCACIONAL ESCOLAR INDIGENISTA

Durante as décadas de 1980 e 1990 ocorreram vários movimentos de integração e organização de movimentos indigenistas e com base na literatura especializada (GRANDO, 2000; LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; CAMPOS, 2000; AIRES, 2009; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 2010; BICALHO, 2011; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012; FREITAS; TORRE, 2016; COSTA; COSTA, 2018), pode-se afirmar que a filosofia social que orientou a ação deste movimento neste período oscilou dentro de um campo ideológico que se pode chamar de crítico, entendido como aquele orientado por uma concepção materialista da história, no qual se travam os embates contra as formas predatórias do capital e se organizam as lutas por diversas causas sociais, tais como de direitos humanos, identidades, gênero, educação, bem-estar social, ecológico, saúde etc.

Deste modo, os fundamentos filosóficos do movimento indígena organizado dos anos 1980 em diante foram definidos no encontro com demais movimentos sociais e com intelectuais, missionários, indigenistas e acadêmicos. Na literatura especializada apontada acima, faz-se menção a uma variedade de valores e ideias que orientaram este movimento, tais como direitos humanos, multiculturalismo, interculturalismo, desenvolvimento sustentável, identidades, etnoeducação, entre outros. Assim, Oliveira (2010, p. 36) diz que:

As relações estabelecidas pelas mobilizações étnicas, apesar de variar de país para país, tem um alinhamento no seu percurso de ordenamento, tendo entre os fatores de reconhecimento conexões com agentes governamentais e não governamentais que instituem uma agenda global de valores envolvendo ecologia, Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável, entre outros que são incorporados às demandas locais das organizações indígenas.

Como se observa, ecologia, Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável são ideias e valores que não somente orientam como integram e perpassam as agendas deste movimento com agentes governamentais e não-governamentais dedicados às mesmas causas em nível global. Há que se reconhecer, portanto, que as populações indígenas são aliados estratégicos na defesa destas demandas e no sucesso destes movimentos, uma vez que ocupam a linha de frente dos embates políticos, jurídicos e, muitas vezes, físicos.

A passagem a seguir também é ilustrativa da persistência de ideias e valores críticos na orientação e no próprio fortalecimento do movimento indígena organizado contemporâneo:

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com sua educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngüe, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e das comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas [...]. Portanto, ao lado de outras bandeiras de luta, como a defesa e a garantia da terra, a defesa do meio ambiente, o desenvolvimento sustentável e a saúde indígena diferenciada, alimentaram o repertório da agenda política interna e externa do movimento indígena contemporâneo (LUCIANO, 2006, p. 156-157).

Oliveira e Freire (2006), em tom crítico, identifica a relação entre movimento indígena organizado, desenvolvimento sustentável e movimento ambientalista na formação da agenda política deste. Para estes autores, a partir de 1980

Progressivamente, o movimento indígena deixou de ser representado por lideranças carismáticas e personalidades midiáticas, como Raoni e Mário Juruna, para entrar na fase de profissionalização política. Aí predomina a administração rotinizada dos projetos de desenvolvimento sustentável, marcado por um discurso étnico atento à globalização das questões relativas ao meio ambiente desde os anos 80 (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 196).

No tocante à educação escolar, Oliveira e Nascimento (2012) enfatizam que, a partir dos anos de 1980, ganharam força no interior do movimento educacional indígena

as ideias de *pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação* como princípios estruturadores dos projetos de *educação escolar dos índios*, associados aos processos políticos de afirmação identitária dos povos indígenas e de suas autodeterminações (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 774).

Mais adiante, estes autores enfatizam que o sistema de ensino escolar construído para os povos indígenas se orientou pelas “ideias de *especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e escola comunitária*” (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p. 776).

Em sua tese de doutorado, Luciano (2011) percebe que a filosofia do desenvolvimento sustentável, mais que um discurso, tornou-se um projeto social para os povos indígenas, absorvendo em seu interior todos os demais predicados e substantivos que emolduram a filosofia social contemporânea deste movimento. Assim, numa experiência prática, os povos indígenas do Rio Negro, campo de estudo do autor, passaram a desenvolver um modelo escolar

Sob o auspício de novos conceitos de educação indígena diferenciada, intercultural, multilíngue e passaram a construir modelos próprios de escolas que eles denominam “escolas pilotos”, fortemente ligadas às perspectivas também em construção de projetos de etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável (LUCIANO, 2011, p. 71).

Ainda neste estudo, Luciano (2011) enfatiza que as populações indígenas do Alto Rio Negro desenvolveram, uma consciência étnica altamente reflexiva e que esta resultou, também, na constituição de “um campo autônomo de políticas públicas” (LUCIANO, 2011, p. 135), a qual tem por finalidade básica o fortalecimento institucional das organizações indígenas, o fortalecimento cultural e o desenvolvimento sustentável.

Rodrigues (2016) demonstra que a educação escolar indígena tem sido contemplada na implantação de políticas públicas no estado do Pará, destacando o

[...] incentivo que a implantação de escolas indígenas no oeste do estado do Pará vem recebendo. De acordo com o relatório de 2012 da Coordenação de Educação Escolar Indígena, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e de Desporto (SEMED) do município de Santarém, situado no oeste do estado do Pará, há trinta



e quatro escolas indígenas contemplando oito diferentes etnias através de vinte e quatro escolas 'anexas' de dez escolas 'polos'. (RODRIGUES, 2016, p. 175-176).

Neste cenário, ocupa lugar privilegiado a educação escolar indígena nos seus diferentes níveis e modalidades. A esta cabe a missão de assegurar uma educação intercultural que preserve as tradições, línguas, culturas, identidades e modo de vida destas populações. Contudo, de acordo com o autor, a maioria não tem conseguido alcançar este objetivo.

A luta política embalada pela orientação filosófica assentada nos valores e ideias apontadas acima resultou em uma nova orientação pedagógica para a educação escolar indígena consolidada tanto no discurso teórico-filosófico, como apontado acima, quanto em normas que também reforçam tais ideias e valores. É o que se verá na próxima seção deste estudo.

MUDANÇA 3: A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NAS LEIS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

18

As leis que tratam da educação escolar indígena contemporânea no Brasil foram gestadas ao longo das últimas três décadas. São recentes, mas refletem o sucesso da luta destas populações pelo reconhecimento de seu modo de vida, seu direito à diferença e à diversidade, sua identidade, suas tradições, suas línguas, sua cultura e sua autodeterminação. Assim, pode-se apontar a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) como a primeira grande conquista dos indígenas na área educacional e cultural. Nesta, define-se que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos **direitos culturais** e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (EC no 48/2005)

§ 1º O Estado **protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas** e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 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, Arts. 210, 215, 231, grifos nossos).

A CF/1988, portanto, confere um conjunto de proteções à cultura, língua, às tradições, crenças, aos costumes e ao modo de vida das populações indígenas brasileiras. O reconhecimento expresso no texto constitucional do direito à utilização da língua materna, da manutenção do modo de vida e de sua cultura significa, também, o direito a uma educação diferenciada e à afirmação das identidades étnicas.

Outras normas que se seguiram à CF/1988 reforçaram as ideias e valores críticos vistos na seção anterior como orientadores da educação escolar indígena brasileira.

Na LDB de 1996, por exemplo, são alcançadas conquistas fundamentais para estes povos, como o direito à educação em língua materna, o ensino bilíngue e intercultural. No artigo 32, Parágrafo Terceiro desta Lei, lê-se que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 32).

Os Artigos 78 e 79 são ainda mais importantes, porque consolidam o direito a uma educação diferenciada para estes povos. Estes artigos reforçam uma educação diferenciada já prevista na Constituição de 1988, e estabelecem o multiculturalismo, o resgate, fortalecimento, afirmação das identidades étnicas e do modo de vida tradicional como objetivos da política educacional indígena.

Ademais, o teor destes também rompe com a cultura de tutela dos povos indígenas pelo Estado, ao enfatizar a participação das comunidades indígenas na formulação do currículo escolar que lhe será oferecido. Portanto, reconhece o índio como capaz e, assim, põe fim à perspectiva do progresso, da evolução e da modernidade como filosofia social da política educacional escolar indígena brasileira.

As duas normas mais importantes que regulam a educação escolar indígena, o Decreto nº 6.861/2009 e a Resolução CEB/CNE nº.05/2012 fazem explicitamente a associação desta com a filosofia do desenvolvimento sustentável. Assim, no Decreto nº 6.861/2009, lê-se que

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais (BRASIL, 2009, Art. 11).

Por sua vez, em diferentes momentos, a Resolução CEB/CNE nº.05/2012 associa a organização curricular desta política escolar com o desenvolvimento sustentável. No seu Artigo 13, por exemplo, enfatiza que

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo: (BRASIL, 2012, Art. 13).

20

O inciso I deste Artigo salienta, ainda, que entre os objetivos do currículo desta educação está:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos; (BRASIL, 2012, Art. 13).

Por fim, no seu Artigo 14, Parágrafo 3º, esta Resolução vincula plenamente o projeto político-pedagógico da educação escolar indígena com um modelo de desenvolvimento sustentável local. Diz este Parágrafo:

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver. (BRASIL, 2012, Art. 14).

Os dados apresentados nesta última seção demonstram que a filosofia social crítica que orientou a luta educacional escolar do movimento indígena



organizado resultou em normas que delimitam um modelo pedagógico afinado com os valores desta filosofia. Esta previsão legal finda por converter o desenvolvimento sustentável, o multiculturalismo e o interculturalismo num projeto social maior para estas comunidades, isto é, um projeto de sociedade afinado e assentado nos valores e nas ideias críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que de 1980 à atualidade um novo modelo de política educacional escolar indígena se consolidou no Brasil em três frentes: pela mudança do protagonismo do Estado para o protagonismo dos movimentos sociais como principais interessados e indutores desta política; pela mudança da filosofia social que orienta esta política, com o abandono de uma concepção elitista e colonialista em favor de uma concepção crítica da história; pela formulação de uma nova concepção pedagógica para esta política, estritamente afinada à filosofia social crítica embalada pelos movimentos sociais.

Estas mudanças são articuladas e formam, em conjunto, os atributos institucionais próprios desta política, com um arcabouço de valores e ideias que subsidiam e orientam as ações dos movimentos sociais que, por sua vez, tem obtido resultados práticos explicitados em normas alinhadas com sua filosofia, suas necessidades e seus interesses.

O estudo enfatiza que o protagonismo dos movimentos sociais exige um novo modelo explicativo de montagem de agenda, formulação e implementação desta política pública, pois o modelo behaviorista, hegemônico neste campo, é insuficiente. Deste modo, propõe que os estudos nesta área são mais adequados com a utilização de um modelo teórico e metodológico crítico.

Também defende que a filosofia social que orienta o movimento indígena organizado seja denominada de crítica, pois é bastante diversificado o conjunto de ideias e valores presentes nesta filosofia, mas todos estão no campo crítico, uma vez que constituem recursos simbólicos e práticos



de resistência às formas predatórias do capital, de afirmação das identidades e de resistência às formas objetivas e subjetivas da opressão e dominação. Esta filosofia forma o pano de fundo institucional da nova política educacional escolar indígena brasileira.

Por fim, entende-se que a consolidação das premissas desta filosofia em leis cria um modelo pedagógico também alinhado com os valores e as ideias do campo crítico de concepção da história.

Por fim, esta normatização da filosofia social em questão tanto institucionaliza esta filosofia quanto resulta num projeto social alinhado com os valores e ideias críticas, tais como o desenvolvimento sustentável, o multi e interculturalismo, a afirmação das identidades, culturas e modos de vida das populações indígenas, e, por fim, a resistência e emancipação destas populações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Edição digital, Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

AIRES, M. M. P. De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: AIRES, M. M. P. (Org). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza. EdUECE, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; MEDEIROS, Juliana Scheneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Companhia da Letras: São Paulo, 1986.

BICALHO, B. S. dos S. Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

BRASIL, F. G; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Governo Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Governo Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012.

CAMPOS, R. C. Movimentos indígenas por educação: novos sujeitos socioculturais na história recente do Brasil. Belo Horizonte: **FaE/UFMG**, 2000.

COSTA, G. L. P; COSTA, A. M. M. Movimento indígena no Brasil: militância, educação e o caminho para a preservação cultural. V CONEDU, Olinda, 17 a 20 de out. 2018. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47893>. Acesso em: 24 maio 2023.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**: princípios, propósitos, processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

DYE, Thomas. **Understanding Public Policy**. NJ: Englewood Cliffs, Prentice-Hall. 1975.

FREITAS, M. A. B de; TORRE, I, C. O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia. **Olhares Amazônicos**, v.4, n. 1, p. 748-761, 2016.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21. p. 211-260, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GIANEZINI, Kelly *et al.* Políticas públicas e seu processo de criação: apontamentos introdutórios. In: COSTA, Marli Marlene Moraes da; RODRIGUES, Hugo Thamir (Org.). **Direito e Políticas Públicas**. Curitiba: Multideia, 2017.



GRANDO, B. S. Movimentos indígenas do Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a educação física. **Motrivivência**, ano XI, n. 14, p. 63-91, maio 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. Fernando de Azevedo e a Questão da “Raça Brasileira”: Sua Regeneração pela Educação Física. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 57-70, jan./jun. 2009.

LUCIANO, G. J dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo, entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARCON, T. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 7, n. 1, p. 85–105, jan./jun. 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed., Lisboa: Avante, 1997.

MENDES, M. M. **Especificidade da educação e da escola do campo**: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016). 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MÉSZAROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Estratégias sociais do movimento indígena**: representações e redes na experiência da APOINME. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, Emídio C. de. Uma contribuição crítica ao estudo das políticas públicas. *In*: DIETRICH, Maria Glória, et al (Orgs). **Mãos de vida nas políticas**: educação, gênero, meio ambiente e saúde. Itajaí: Univali, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.



OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765- 781, jul./set. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, a. 17, n. 37, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, G. C. L. Educação indígena: considerações acerca da implantação de escolas indígenas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 169-180, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/158>. Acesso em: 19 maio 2023.

SCHLESENER, A. Ha. **Grilhões invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e subáreas. Salvador: digitado, 2005.

VALADARES, Josiel Lopes; PINTO, Lauisa Barbosa; BOAS, Ana Alice Vilas. Interlocuções entre Teoria Crítica e Administração Pública: Possibilidades e Tendências. XXXVIII Encontro Nacional da ANPAD, Rio de Janeiro, set. 2014. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

VECHIA, A; FERREIRA, A. G. As desigualdades e a retórica da escola para todos no Brasil das décadas de 20 e 30 do século XX. In: VECHIA, A.; FERREIRA, A. G. (Orgs). **A criança e a escolarização**: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX e XX. Curitiba: Edit. UTP, 2016.

Recebido em: 03 de abril de 2023.

Aprovado em: 17 de maio de 2023.

Publicado em: 11 de novembro de 2023.

